

Danish University Colleges

Faglig Pædagogisk Ledelse – Didaktisk refleksion som grundlag for MUS og GRUS

Lund, Lea; A.K Boie, Mette; Andersen, Mathilde

Publication date:
2019

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication](#)

Citation for pulished version (APA):

Lund, L., A.K Boie, M., & Andersen, M. (2019). Faglig Pædagogisk Ledelse – Didaktisk refleksion som grundlag for MUS og GRUS. Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier, Aarhus Universitet.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Download policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

FPL

Faglig
Pædagogisk
Ledelse

Didaktisk refleksion som grundlag for MUS og GRUS

Red.
Lea Lund
Mette Alma Kjærsholm Boie
Mathilde Andersen

2019

Titel:

Faglig Pædagogisk Ledelse – Didaktisk refleksion som grundlag for MUS og GRUS

Redaktører:

Lea Lund, Mette Alma Kjærsholm Boie og Mathilde Andersen

Forfattere:**Del 1:**

Lea Lund

Del 2:

Anders Pors
Anja Galijatovic
Charlotte Mandrup Ozimek
Erik Mortensen
Flemming Kofoed-Dam
Hans Elgaard Mogensen,
Henriette Lodberg Gyurup
Jeppe Struve Larsen
Jesper Holmbach
Joan Gjerlev Eriksen
Johannes Grønager
Kenneth Vennerstrøm
Maja Stefansdottir
Maria Kallestrup Laursen
Marianne Munch Svendsen
Martin Kristiansen
Per flohr
Per Knudsen
Pernille Dahl
Poul Erik Steinmeier
Rasmus Stobbe
Signe Bracke
Tanja Huus Gulmann
Thomas Svane Christensen
Tina Bové Riisgaard

CUDIIM:

Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier (CUDIIM) er et center under Faculty of Arts på Aarhus Universitet. Centret er spydspids i fakultetets satsning på forskning, videnudveksling og (efter-) uddannelser inden for

- de videregående uddannelsers pædagogik og didaktik
- gymnasieuddannelsernes pædagogik og didaktik,
- udvikling af uddannelser og undervisning i relation til disse uddannelser,
- anvendelse af digitale medier til at understøtte læring gennem hele uddannelsessystemet og i uformelle kontekster.
- centret skal bidrage til at undervisere på relevante niveauer bliver bedre undervisere.

Ophav © Forfatterne og Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier 2019

ISBN: 978-87-7684-551-3 (trykt)

ISBN: 978-87-7684-550-6 (elektronisk)

Bogen kan frit kopieres og viderebearbejdes med angivelse af kilde.

Rapporten må kun anvendes til ikke-kommercielle formål og den kan findes på

www.tdm.au.dk

(TDM er den engelske forkortelse for Centre for Teaching Development and Digital Media).

Denne lederfaringsbog og dertilhørende forsknings- og udviklingsprojekt er gennemført af Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier, Aarhus Universitet i samarbejde med de 15 deltagende skoler.

Kære læser

Denne bog rummer ledelsens erfaringer og gode råd fra FPL-projektet (Faglig Pædagogisk Ledelse). 15 gymnasier fra hele Danmark har deltaget i projektet (i alt 66 ledere hver med tilknyttede lærere). Lederne fra 10 af de 15 deltagende skoler beskriver her i bogen deres erfaringer og videregiver de elementer, der har vist sig hensigtsmæssige (og til tider udfordrende) i udførelsen af deres pædagogiske ledelsesopgave.

Bogen består af to dele:

Del 1:

Den indledende del beskriver FPL-projektet, og indeholder et rammescættende koncept for gennemførelse af MUS og GRUS med fokus på didaktisk dialog mellem leder og lærere om undervisningen. Desuden finder man i del 1 alle links til instruktionsvideoerne samt i bilagssektionen alle de redskaber, der er udviklet til FPL. Andre skoler kan, også selvom man ikke har deltaget i FPL-projektet, med lethed benytte sig heraf, hvis man ønsker at afprøve lignende didaktiske samtaleformer.

Del 2:

Indeholder 10 kapitler skrevet af ledere, som har deltaget i FPL-projektet. I kapitlerne beskriver lederne deres erfaringer med anvendelse af MUS- eller GRUS-konceptet, der er udviklet i projektet, på deres skole.

En stor tak skal således lyde til alle lederne og lærerne, der har deltaget i projektet. Vi er, som udviklere af indholdet i projektet og som tovholdere, glade for og stolte over at have fået lov til at samarbejde med disse dedikerede ledere. Vi er særligt glade for, at lederne har villet videreformidle deres erfaringer til andre ledere i den gymnasiale sektor.

God læselyst,

Mathilde Andersen, Mette Alma Kjærsholm Boie & Lea Lund

Indholdsfortegnelse

DEL 1:	5
Baggrunden for projektet	6
Formål	8
Faglig pædagogisk ledelse – en grundpille i skoleudvikling	8
Professionelle læringsfællesskaber – udviklende samtaler	11
Skolen som fuldprofessionel organisation	14
Aktionslæring som arbejdsform i FPL-projektets koncept	17
Faglig pædagogisk ledelse kan sikre gode forhold for udvikling	18
Opbygning af didaktisk vokabular som et element i MUS og GRUS	22
MUS feedbackdesign – fokus på den didaktiske samtale	24
GRUS feedbackdesign – fokus på den didaktiske samtale	25
Redskaberne i MUS og GRUS	26
Tekstmateriale til deltagerne	28
Videomateriale til deltagerne	28
DEL 2:	31
Resuméer af skoleledernes kapitler	32
Kapitel 1: Fra supervision til reflekteret didaktisk samtale	35
Kapitel 2: Nyt GRUS-koncept – at arbejde med åbne problemstillinger i matematik	41
Kapitel 3: GRUS – udvikling og kvalitet i didaktiske fællesskaber	47
Kapitel 4: GRUS som ramme for udvikling i udvalgte lærergrupper	51
Kapitel 5: Rammesætningen er afgørende - GRUS i klasseteams	56
Kapitel 6: Kvalificeret fokus på pædagogisk ledelse	61
Kapitel 7: Udfordringer ved at gennemføre FPL i sammenhæng med andet udviklingsarbejde	67
Kapitel 8: Perspektiver på udvikling af faggruppesamarbejde	72
Kapitel 9: På vej mod nyt MUS-koncept – et ledelsesudviklingsprojekt	77
Kapitel 10: Ny ledelse og fokus på lærernes hverdag	84

BILAG: Redskaberne i MUS og GRUS	89
Bilag A. Aktionsplan (fælles ved MUS og GRUS).....	90
Bilag B. Observationsplan (fælles ved MUS og GRUS).....	91
Bilag C. GRUS-rundens opsamlende evaluering	92
Bilag D. MUS-rundens opsamlende evaluering.....	93
Bilag E. QTI-evaluering (Specifikt for MUS).....	94
Bilag F. Samtaleværktøj til afholdelse af MUS og GRUS-samtaler.....	95
Referencer	96

DEL 1:

Indledende beskrivelse af FPL-projektet, der indeholder et rammesættende koncept for gennemførelse af MUS og GRUS, med fokus på didaktisk dialog om undervisningen.

Af: Lea Lund

Baggrunden for projektet

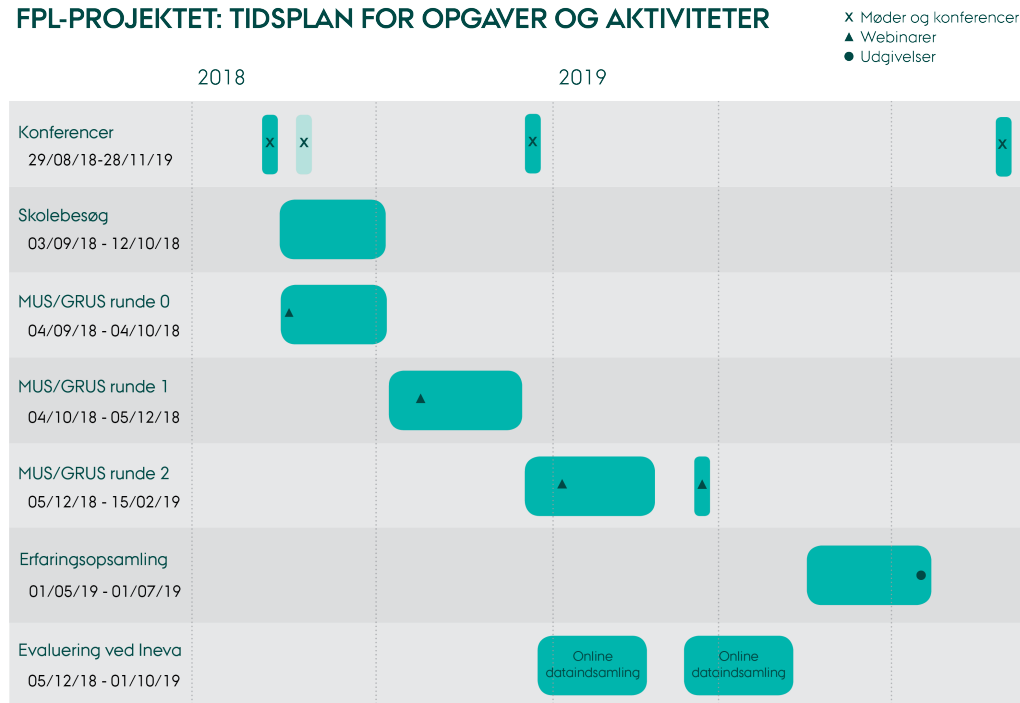
Styrkelse af den faglige-pædagogiske ledelse på de gymnasiale uddannelser - FPL-projektet

Implementeringen af gymnasireformen fra 2016 om styrkede gymnasiale uddannelser skaber behovet for et øget fokus på udviklingen af den pædagogiske praksis på landets gymnasieskoler. Projektet *Styrkelse af den faglige-pædagogiske ledelse på de gymnasiale uddannelser - FPL-projektet* er et led i understøttelsen af den lokale indsats på skolerne, så reformens mål kan nås. Dette projekt skal understøtte den pædagogiske ledelse med et nytænkt feedback-koncept for udviklingssamtaler mellem ledere og undervisere, baseret på valid information/data om lærernes undervisningspraksis. Projektet er igangsat af Børne- og Undervisningsministeriet, Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (STUK), og udført af Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier (CUDiM), Aarhus Universitet. Evalueringen er foretaget af konsulentvirksomheden Ineva. Projektet blev igangsat i august 2018, løb, på skolerne, frem til slutningen af skoleåret 2019, og er endeligt afsluttet med afrapportering ultimo oktober 2019. Figur 1 viser projektets tidsplan og aktiviteter. Derudover kan man læse mere om projektet på hjemmesiden: <https://open-tdm.au.dk/blogs/fpl/>.

Den pædagogiske ledelse har en central funktion i udviklingen af uddannelsernes kvalitet og dermed en vigtig rolle at spille i opbygningen og forvaltningen af skolen som et professionelt læringsfællesskab. Den nyeste forskning peger på behovet for at udvikle skolernes pædagogiske ledelse med særligt henblik på, at ledelsen kommer tættere på lærerne og den faglige pædagogiske praksis. Derfor skal ledelsen nu i langt højere grad end tidligere have større fokus på faglig pædagogisk udvikling i fx fordelingen af undervisningsopgaver, opfølgning herpå, samarbejde og evaluering. Der er samtidig stadig stigende krav og forventninger til gymnasieskolerne om en stærk evalueringskultur, der sikrer kvaliteten i den pædagogiske praksis.

Med dette projekt ønsker STUK at sætte fokus på udviklingen af et feedbackkoncept til understøttelse af den pædagogiske ledelse, og feedback-koncept skal kunne indgå som en kvalificering af de faglige-pædagogiske aspekter af MUS og GRUS samtalerne, der allerede finder sted på skolerne i dag.

FPL-PROJEKTET: TIDSPLAN FOR OPGAVER OG AKTIVITETER



VERSION 4. REVIDERET 31. AUGUST 2018

Figur 1: Tidsplan og aktiviteter

Følgende skoler har deltaget i projektet:

- Brønderslev Gymnasium og HF
- Erhvervsskolerne Aars
- Falkonergårdens, Gymnasium og HF-Kursus
- Hasseris Gymnasium
- Langkaer Gymnasium
- Oure Kostgymnasium
- Ringkjøbing Gymnasium
- Risskov Gymnasium
- Roskilde Handelsskole, Handelsgymnasiet
- Sankt Annæ Gymnasium
- TECHCOLLEGE Aalborg, Aalborg Tekniske Gymnasium
- Tørring Gymnasium
- VUC Djursland, HF
- HF&VUCNord
- Ørestad Gymnasium

Formål

Formålet med FPL-projektet er at styrke den faglige pædagogiske ledelse ved at udvikle et feedback-koncept til videreudvikling af de kendte MUS- og GRUS-samtaler. Feedback-konceptet er baseret på data om lærernes undervisningspraksis udformet som et aktionsforskningspræget projekt. Det er tilrettelagt på en sådan måde, at det understøtter den bedst mulige lokale forankring på de deltagende skoler. Endvidere er det hensigten, at de konkrete tilgange, der afprøves på skolerne i FPL-projektet, skal være af en sådan karakter, at det er muligt at pege på, hvordan feedback-koncepterne kan implementeres bredt på øvrige gymnasieskoler. Evaluering af denne implementering varetages af Ineva og deles via en midtvejsevaluering (Ineva, 2019) og afrapporteres ved projektets afslutning, som en endelig evaluering.

Faglig pædagogisk ledelse – en grundpille i skoleudvikling

Den pædagogiske ledelses rolle skal ses som en grundpille i skoleudvikling. Selve ledelsens pædagogiske rolle er kommet på dagsordenen både politisk og forskningsmæssigt - ikke kun i grundskolen, men også på ungdomsuddannelsesinstitutionerne. I den seneste gymnasireform er det et krav, at skoleledelsen kommer tættere på skolens kerneopgave: Undervisningen. Ledelsen skal ikke blot sikre implementering af arbejdstidsregler, økonomiske tilpasninger og planlægningsmæssige, administrative opgaver. Ledelsen skal også udvikle skolerne med særligt henblik på, at ledelsen kommer tættere på deres medarbejdere. Dette udgør tilsammen den faglige pædagogiske praksis at udøve *direkte faglig ledelse* eller *distribueret ledelse* ((Larsen & Mogensen, 2018; Sørensen & Petersen, 2017b, 2017a)). TALIS-rapporten har dog vist, at der er mangel på direkte faglig ledelse (pædagogisk ledelse) i de danske skoler¹. Det fremgår endvidere af en række undersøgelser, at den pædagogiske ledelse har en central funktion i udviklingen af uddannelsernes kvalitet samt, at der er behov for at styrke den lokale pædagogiske ledelse - primært med fokus på feedback mellem undervisere og ledere. Det er et didaktisk tema, der ligeledes er aktualiseret gennem Uljens og Ylimakis' (2018) intention om at bygge bro mellem den pædagogiske ledelse, curriculum og didaktik.

¹ TALIS rapporten fra 2013 viser, at lærere i danske skoler oftest får feedback fra andre lærere og lidt sjældnere fra skoleledelsen (EVA, 2013, p. 6). TALIS viste også, at det er meget forskelligt, hvor ofte danske ungdomsuddannelsesledere bliver evalueret og/eller modtager feedback. Omkring en tredjedel af grundskoleledere og en fjerdedel af ungdomsuddannelsesledere bliver evalueret og/eller modtager feedback mindre end en gang om året (p. 7). TALIS viste at 80 % af ungdomsuddannelseslærerne ikke oplever, at den feedback, de modtager, baseres på en grundig vurdering af deres undervisning. Næsten samme andele oplever ikke, at skolelederen har effektive metoder til at bedømme deres undervisningspraksis (p.8). Særligt viste TALIS, at ledelsen bruger størstedelen af deres arbejdstid (51 %) på administrative og ledelsesmæssige opgaver. De bruger henholdsvis 18 % og 19 % af deres tid på opgaver og møder relateret til indholdet i undervisningen og selve undervisningen. Danmark er det land blandt sammenligningslandene, hvor grundskole- og ungdomsuddannelseslederne t sjældneste har overværet undervisning i klasserne (p. 13). Her har vi i FPL-projektets design lagt stor vægt på, at netop undervisningen bliver udgangspunktet for MUS og GRUS-samtalerne og derved sikrer et solidt grundlag for samtale, eftersom aktionernes runder indeholder en systematisk refleksion omkring observation og dialog af den konkrete undervisningspraksis.

Internationalt er der foretaget en række undersøgelser, som viser, at skoleledelse har betydning for elevernes læringsudbytte (jf. Andersen & Winther, 2011). Og i dansk skolepraksissammenhæng har særligt den New Zealandske Robinsons (2015) forskning vundet frem. Denne peger blandt andet på, at lederne kan skabe positiv effekt ved at fremme og deltage i læreres læring og udvikling, samtidig med at de fastlægger mål for og forventninger til såvel lærere som elever. Parallelt hermed har interessen for udviklingen af skolen som et professionelt læringsfællesskab i Danmark kastet lys på lederens rolle (Albrechtsen, 2015; L. Qvortrup, 2016) med import fra nordamerikansk skolepraksis (R. Dufour & Marzano, 2015; Richard Dufour, Dufour, Eaker, & Many, 2016; Marzano et al., 2016; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006). Men, ligesom den nordeuropæiske, er den danske forskningslitteratur vedr. sammenhængen mellem skoleledelse, elevresultater og trivsel ganske begrænset (Rambøll & DCU, 2014).

Lars Qvortrup, tidligere centerleder for Nationalt Center for Skoleforskning, Aarhus Universitet, har tilbage i 2014 udtalt, at "Lederne mangler nogle didaktiske kompetencer. De har brug for noget efteruddannelse, hvis de skal blive i stand til at varetage opgaven. Lederne skal jo fx ikke bare se på undervisningen, men bidrage med noget bagefter [...] De er blandt andet nødt til at vide, hvad de skal lægge mærke til, når de overværer undervisningen, hvordan de skal systematisere deres iagttagelser, og hvordan de skal give en didaktisk feedback." (Rasmussen, 2014). Det er netop denne observans, konceptet i FPL-projektet tager højde for.

Nationalt set er der aktuelt en intensiveret interesse for den pædagogiske ledelse i uddannelsesinstitutioner på grundskoleniveau og nu også begyndende i gymnasialt regi. Den danske forskningsinteresse for kortlægninger og undersøgelser af skolernes pædagogiske ledelsesrolle er steget de seneste år, særligt som følge af reformer (Andersen & Winther, 2011; Rambøll & DCU, 2014; Undervisningsministeriet, 2017; UVM, 2015) hvorfor der også ses litteratur henvendt til praksis (EVA, 2015; Fastholdelsestaskforce, 2016; Sørensen & Petersen, 2015, 2017b; Voxted, 2016). Det sker i særdeleshed fordi skolelederne anses for at være medansvarlige for at sikre, at reformer udmøntes. Vi så det samme i forbindelse med folkeskolereformen (UVM, 2015, p. 8) der ligesom gymnasireformen stiller nye og skærpede krav til skoleledernes rolle, herunder skolelederens forventede evne til at løse en række pædagogiske ledelsesopgaver (jf. "Aftale om styrkede gymnasiale uddannelser (juni 2016)").

Reformerne afspejler den øgede interesse for at opnå viden om skolelederens betydning for elevernes læring, trivsel og alsidige udvikling. Undersøgelsen "ledelse, læring og trivsel i folkeskolen" af SFI (Andersen & Winther, 2011) er den første undersøgelse herhjemme, der undersøger effekten af skoleledelsens faglige resultatet og har påvist sammenhænge mellem forskellige aspekter af skoleledelse og elevernes læring og trivsel. Fx viser den, at skoleledelse har betydning for elevernes læring, og at dette i høj grad handler om at skabe et miljø på skolen, hvor faglighed vægtes højt gennem etableret professionelt samarbejde om analyse og udvikling af pædagogiske metoder. Undersøgelsen konkluderer at: Lærerne

trives bedst på skoler, hvor ledelsen involverer sig meget i pædagogiske spørgsmål, og hvor der er et stærkt fagligt miljø. Vi har altså en del indikatorer på, at ledelsen har en betydning for skolen, lærerne og elevernes udbytte (i folkeskoleregi), men som EVA konkluderede i 2015, ved vi ikke meget om, hvordan den pædagogiske ledelsesopgave (i folkeskoleregi) egentligt ser ud i praksis (2015). Og eftersom ungdomsuddannelsesforskningen i Danmark ikke er længere fremme end grundskoleforskningen på dette felt, kan vi derfor læne os op ad forskningen i folkeskoleregi.

Ledelsens rolle for udvikling i praksis

Konceptet i FPL-projektet tager udgangspunkt i lærerens undervisningspraksis og erfaringsviden som en vigtig ressource for udvikling. Ændring og raffinering af undervisningspraksis handler bl.a. om at få sikret en synergi mellem på den ene side det praksisniveau, hvor læreren står og håndterer undervisningen under akut handlingstvang, og på den anden side at få relateret dette til lærerens didaktiske overvejelser over planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen samt skoleårets/semesterets fremdrift. Konceptet i FPL-projektet er således forankret i undervisningspraksis og fastholder et undersøgelsesblik på praksis gennem støttende dokumenter til anvendelse i udviklingsprocessen. Dokumenterne indeholder lærernes beskrivelser af en konkret aktion (aktionsplan), observationsplaner inden samtalen (MUS eller GRUS) og en evaluering. (Se bilag A til F med alle FPL-redskaberne).

For læreren handler denne udviklingsproces om at kunne se på den praksis og de udfordringer, der udfolder sig i dagligdagen, og få tid til at reflektere over spørgsmål såsom: "Hvordan kan jeg ændre på dette? Er det en utopi at tro, at jeg kan ændre på dette? Jeg vil fx gerne undersøge mine eleveres opfattelse af min klasseledelsesstil. Eller, jeg vil gerne udforske, hvordan de forskellige grupperinger i klassen oplever min undervisning." Dette fordrer udvikling af et *undersøgende* blik på den praksis, der foregår i undervisningsrummet og øvelse i at arbejde *eksperimenterende* gennem afprøvninger i undervisningen, hvor "fejl" er velkomne som en del af udviklingsprocessen.

Til støtte for et sådant undersøgende blik kan lederen spille en vigtig rolle som en kritisk og konstruktiv samtalepartner, hvor omdrejningspunktet for udviklingen er italesættelse og refleksion af lærernes undersøgende spørgsmål. Når man som lærer får lejlighed til at se på egne måder at ræsonnere over undervisningen på, bliver det, der foregår i klasserummet mere forståeligt og kan medføre ændringer og forbedring af praksis samt tilpasning til forandringer. Lederen og lærernes fælles refleksion over disse spørgsmål kan netop skabe opmærksomhed på og bevidsthed om ellers udtalte og tavse overbevisninger og således blive et udgangspunkt for didaktisk dialog, der kan nuancere tænkning om og handling i praksis. Til dette udviklingsarbejde har lærerne brug for rammer og tid til at kunne udvikle en optik på og et sprog om undervisningen, både for dem selv og i fællesskab - og på det punkt kan skolens ledelse spille en central rolle i den faglige pædagogiske skoleudvikling.

For *lederen* handler det således om at kunne etablere et rum for denne samtale og derudover sammen med lærerne indgå i refleksion af pædagogisk og didaktisk karakter. Dette indebærer vigtigheden af at sætte fokus på *måden* at *tænke* undervisning på samt *argumentere* for måden at udføre den på. I konceptet i FPL-projektet har vi hentet inspiration til måden at *samtale om praksis* på, fra metoden til udviklingen af *praktiske argumenter* (Lund, 2017a) med henblik på at sikre refleksion og en fælles didaktisk dialog. Metoden angår lederens egne pædagogiske begrundelser såvel som lærerens (Lund, 2017a) og således har både læreres og leders tænkning og argumentation i forbindelse med undervisning været i fokus og under afprøvning. Desuden har ledernes opgave ligget i at afprøve et fornyet grundlag for samtale og samarbejde i sammenhæng med at gennemføre MUS og GRUS.

Således tildeler konceptet i FPL-projektet den faglige pædagogiske ledelse tid og plads til at fastholde en særlig opmærksomhed på undervisningspraksis, hvor der på systematisk vis kan arbejdes med læreres egne erfaringer og egen viden, med henblik på at skabe en (individuel og fælles) udvikling, der kan kvalificere tænkningen om praksis og evnen til at kunne handle mere nuanceret i undervisningen (Lund, 2015, 2016, 2017a, 2017b). En sådan opmærksomhed kan skabes i et kollegialt fællesskab – også kaldet et *professionelt læringsfællesskab* (Albrechtsen, 2015; R. Dufour & Marzano, 2015; Qvortrup, 2016).

Professionelle læringsfællesskaber – udviklende samtaler

Forskning har vist, at arbejdet i professionelle læringsfællesskaber giver et positivt udbytte målt i elevernes læring (Albrechtsen, 2015; Richard Dufour, DuFour, Eaker, & Thomas, 2010; Sai & Siraj, 2015; Slegers et al., 2013; Stoll et al., 2006). Dog skal vi være opmærksomme på, som også Albrechtsen (2016) understreger, at skolen som professionelt læringsfællesskab er en løbende tilblivelsesproces. Set i et skoleudviklingsperspektiv er det ingen hemmelighed, at etableringen af et professionelt læringsfællesskab kræver en indsats, som tager tid. Det skyldes, at man skal bryde med visse etablerede og ofte traditionelt individualistiske former for lærerarbejde og tilpasse nye mønstre og strukturer. Men følges litteraturen om professionelle læringsfællesskaber, så prioriteres netop *tiden* afsat til refleksive dialoger (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006) – det er denne tid, konceptet i FPL-projektet rammesætter og investerer i, i sammenhæng med MUS og GRUS-samtaler. Der findes mange definitioner på et professionelt læringsfællesskab (Sai & Siraj, 2015; Slegers, den Brok, Verbiest, Moolenaar, & Daly, 2013; Stoll et al., 2006). En ofte benyttet version fra Sai og Sirajs litteraturgennemgang lyder således:

"Professional learning communities enable teachers to collaborate and upgrade their skills to enhance student learning" (2015, p. 65).

Konceptet i FPL-projektet følger definitionen af professionelle læringsfællesskaber, der tilføjer et kritisk blik på praksis ved fx at spørge til, opdage og identificere tavse og udtalte overbevisninger eller antagelser, hvilket samtidig illustrerer, at lærere og ledere selv er i en læreproces.

“A professional learning community is a group of educators who are sharing and critically reflecting on their practice in order to enhance the learning of students and teachers, thereby supporting school development” (Sleegers et al., 2013, p. 120)

Som det fremgår af denne definition indtænkes hele skolen som en institution i udvikling, der kendetegnes ved en fælles rettethed og dens kritiske refleksive dialogiske tilgang.

I tråd med tanken om professionelle læringsfællesskabers gevinster sætter konceptet i FPL-projektet fokus på udviklingen af lærerkollegiets (og dermed også den pædagogiske ledelses) fælles *didaktiske refleksion* gennem samtale, og i forlængelse heraf fremhæves herunder to dimensioner, der baner vejen for udviklende samtaler: *Deprivatisering* og *refleksionsdialog*. Begge dimensioner understøtter en udvikling af MUS- og GRUS-samtaleformen, der kredser om undervisning som skolens kerneopgave.

Deprivatiseringsdimensionen i professionelle læringsfællesskaber

Deprivatisering af lærerens enepraksis i undervisningsrummet handler om at tage et fælles ansvar defineret som: “*collective responsibility for students learning, shared collective, ethical decision making*” (Stoll et al., 2006, p. 226). Som underviser på ungdomsuddannelserne i dag er man ofte alene med et hold eller en klasse og ud over at det både kan være grænseoverskridende eller ganske befriende, anses det, i det professionelle læringsfællesskabs rammesætning som en nødvendighed at kunne italesætte sine konkrete erfaringer fra praksis overfor sine kollegaer.

Deprivatisering som et mål i sig selv handler om, at læreren ikke længere er står alene med sin undervisning, men åbner sin dør for kollegaer, og – som i konceptet i FPL-projektet – også for lederen. Det handler ikke kun om det fysiske besøg men også om, hvordan man kan dele viden og erfaringer og derved sikre et fælles vidensfundament, som er udviklet gennem samarbejde. Det er dog ikke altid ligetil at italesætte erfaringerne og de deri udtalte og tavse overbevisninger om god undervisning. Det kræver gensidig tillid og tryghed at ville og kunne dele (også dårlige) erfaringer med hinanden. Ledelsen har derfor en vigtig opgave i igangsættelsen af dialoger om undervisning, hvilket også litteraturen om professionelle læringsfællesskaber pointerer (R. Dufour & Marzano, 2015).

Der er mange forskellige tilgange til at sikre deprivatisering og på den måde skabe et fælles ansvar for elevernes læring og trivsel. Det kan være tiltag som fælles opgaveretning og samtaler om elevernes opgavebesvarelser, kollegasupervision, mentorordninger, besøg i kollegas undervisning, deltagelse i udviklingsprojekter i teams, studie og læsegrupper eller videooptagelser af egen undervisning, som kan diskuteres blandt kollegaer. Alle disse tiltag indebærer en form for dialog med "den anden" som en *kritisk dialogpartner*, hvilket henviser til den grundlæggende samtaleform, konceptet i FPL-projektet bygger på. Både MUS og GRUS-konceptet indeholder forslag til sådanne samtaleformer om undervisningen (Lund, 2017a).

Som en del af deprivatiseringen vægtes også samarbejdsaspektet i professionelle læringsfællesskaber. Dog kan samarbejde ikke nødvendigvis forstås som ren fryd og gammen. Fx kan samarbejde også indebære at debattere, og heri indgår den kritisk-konstruktive tilgang, hvor lederen såvel som en kollega agerer kritisk, men åbnende i sin spørgeform. I den forstand er uenigheder i professionelle læringsfællesskaber anset som værende udviklende:

"Professional learning communities demand that teachers develop grown-up norms in a grown-up profession – where difference, debate and disagreement are viewed as the foundation stones of improvement". (Stoll et al., 2006, p. 227 Hargreaves, 2003, p. 163).

Deprivatiseringen retter sig således mod åbenhed: Dvs. deling af erfaringer, fællesgørelse af viden og styrkelse af samarbejdet, der i forlængelse af det professionelle læringsfællesskabs tankegang kræver strukturerede samtaleformer og kritiske, åbne dialoger.

Refleksionsdialogdimensionen i professionelle læringsfællesskaber

Reflekterende dialoger bliver inden for litteraturen om professionelle læringsfællesskaber defineret som: "*Reflective professional inquiry*" (Stoll et al., 2006, p. 226). Disse dialoger er en hjørnesten i professionelle læringsfællesskaber, og de kobler sig til vigtigheden af arbejdspladslæring (uformel læring) samt den refleksive praksis i det hele taget - særligt med henvisninger til David Kolbs *experiential learning* og Donald A. Schöns refleksive praktiker (Stoll et al., 2006, p. 233). Tid til refleksion *udenfor* klasserummets handlingstvang pointeres i litteraturen om professionelle læringsfællesskaber, som et værdifuldt potentiale for udvikling og kvalificering af praksis (Albrechtsen, 2015; R. Dufour & Marzano, 2015; Richard Dufour et al., 2010; Marzano et al., 2016; Sai & Siraj, 2015; Slegers et al., 2013; Stoll et al., 2006).

Det reflekterende og undersøgende blik på praksis, der etableres på afstand af egen praksis og lægger op til at praksis kan være eksperimenterende, kan således gå hånd i hånd med en aktionslæringspræget tilgang (Stoll et al., 2006, p. 232). Albrechtsen kalder dette en undersøgelsesbaseret, systematisk og cyklisk tilgang til sin praksis (2015, p. 22). Den

aktionslæringsprægede tilgang fordrer refleksion og rummer herigennem et udviklingsperspektiv, idet læreren agerer undersøger i egen praksis. Dermed sættes fokus på lærerens overvejelser om ændringer af praksis på baggrund af undersøgelser i egen praksis. Implicit heri granskes og italesættes egne holdninger og værdier, som er beskrevet og udviklet til lærerkollegier af Lea Lund i (2017a).

Etableringen af et undersøgende og reflekterende blik ligger, sammen med deprivatiseringens åbenhed, på linje med den norske professor i pædagogik Erling Lars Dales professionsideal samt Lawrence Stenhouses tilgang til læren, som "forsker i egen praksis" (beskrevet nedenfor). Sidstnævnte udgør baggrunden for FPL-projektets afsæt i aktionslæringsperspektivet.

Skolen som fuldprofessionel organisation

Konceptet i FPL-projektet bygger således på en bred definition af skolen som et professionelt læringsfællesskab, der inkluderer Erling Lars Dales professionsideal og en fremhævnings af det kritiske aspekt. Dette uddybes herunder.

Ifølge Erling Lars Dales professionsideal om, *didaktisk rationalitet* (Dale, 1999) skal skolen forstås som en fuldprofessionel organisation, der har som mål, at læreren, i sin egenskab af professionel aktør, tænker og handler didaktisk rationelt. Grundhensigten er således at udvikle samtaler mellem ledere og lærere, der er almindelig didaktisk refleksive, idet idealet fokuserer på en uddannelsesinstitution i udvikling, hvor lærerne får tid til at argumentere for faglige valg og fravalg. At handle didaktisk rationelt er ikke teknisk kausalitetsorienteret, men skal forstås som den mulighed, læreren skal gives (af lederen) for at kunne tage stilling til og diskutere undervisningsmetoder og skolens læreplaner, formål og udmøntning. Herigennem bliver det muligt for læreren at betragte sin undervisning og sikre en meningsfuld undervisningssituation. Betegnelsen *rationalitet* handler om lærerens evne til og mulighed for at handle på grundlag af en refleksion over formål og handling, og det er denne omtanke, det er hensigten, at de deltagende skoler med udgangspunkt i undervisningspraksis og aktionslæringstilgangen sætter i gang i FPL-projektet ved at anvende det udviklede koncept.

I Dales optik indeholder rationalitetsaspektet, at den menneskelige handling indebærer en intention. Rationalitetsaspektet er dog ikke ensbetydende med, at handlingen skal være et middel til målet i sig selv. Rationalitetsaspektet handler om, at der er fokus på det indre samspil mellem lærerens og elevernes aktiviteter i forhold til hensigten med undervisningen. Hvis eleverne fx over en langvarig periode er uforstående overfor undervisningsaktiviteternes hensigt og ikke opfatter dem som meningsgivende – dvs. som gyldige – da bygger undervisningen ikke på et fællesskab mellem lærer og elever, og situationen er dermed didaktisk *irrationel*.

Dales rationalitetsaspekt kan kobles til ledelsens dialog med læreren og indsigt i undervisningen med henblik på at vurdere en handlings didaktiske rationalitet, fx over for lærerens adfærd i klasserummet som det observeres af lederen. Et eksempel: Der er fx typer af adfærd, som for elever synes mere gyldig (meningsgivende) for dem end for andre. For at sikre undervisningens gyldighed i Dales optik, må læreren handle didaktisk rationelt. Det vil sige, at læreren må handle på baggrund af didaktiske overvejelser over for denne evt. modsatrettede opfattelse af situationen/adfærden, som eleverne måtte sidde med. Hvis læreren ikke handler på baggrund af sine overvejelser over elevernes oplevelser af undervisningens gyldighed, kan undervisningen som socialt organiseret system kollapse, og dette vil resultere i en undervisning uden social gyldighed, dvs. en eftergivende, meningsløs undervisning (Dale, 1999). Det er således lederens faglige pædagogiske opgave i fællesskab med læreren at se på undervisningen, stille de didaktiske rationelle spørgsmål og samtale herom. Dermed er leder(e) og lærere sammen om at være aktivt undersøgende omkring undervisningens gyldighed.

Lærerprofessionens tre kompetenceniveauer

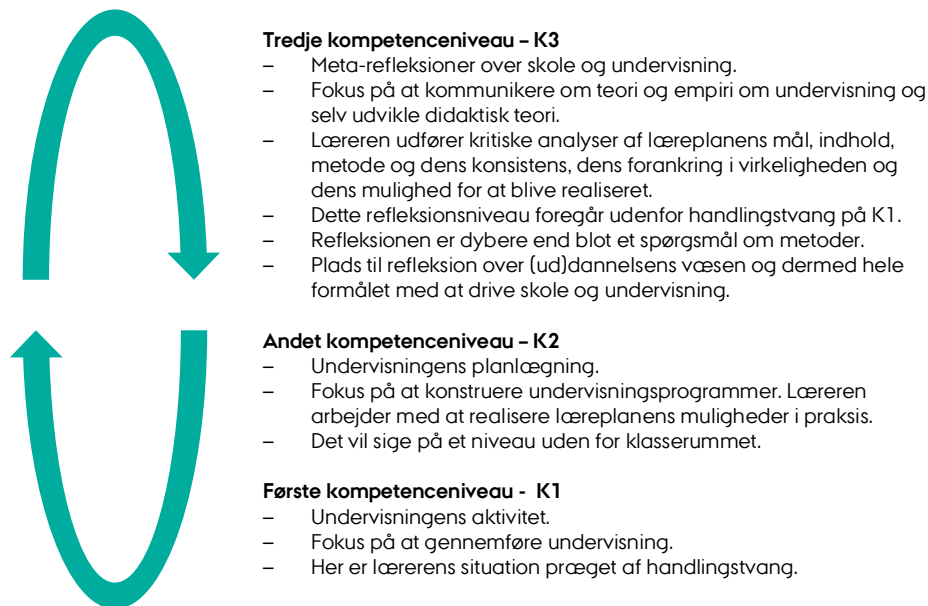
Didaktisk rationalitet består ideelt set af et samspil mellem indholdet i lærerprofessionens tre kompetenceniveauer:

Tredje niveau – K3: Meta-refleksioner over skole og undervisning.

Andet niveau – K2: Undervisningens planlægning.

Første niveau – K1: Undervisningens aktivitet.

Når disse tre kompetenceniveauer tilsammen kan effektueres i en synergi (som illustreret ved pilens cirkulære bevægelse i figur 2 nedenfor) er der tale om en optimal læringssituation for aktørerne i en uddannelsesinstitution – her er det lærerne som anses for at være lærende i egen praksis.



Figur 2: L. Lunds illustration af E.L. Dales tre kompetenceniveauer (Dale 1999; 1998)

I konceptet i FPL-projektet er det italesat og billedliggjort, at lærere og ledere sammen skal tale på K3-niveau, hvor de fx reflekterer over deres lærerroller og evt. adfærd i klasserummet. Sammenhængen mellem de tre kompetenceniveauer udtrykker Dale således:

"Ved at tænke i begreber (K3) om undervisningen (K1) og lokalt læreplansarbejde (K2) øger man evnen til refleksion. Hensigten er derfor at bidrage til konstruktion af didaktisk teori (K3)" (Dale, 1999, p. 49)

Hvis det tredje niveaus kritiske analyser udelades (K3), mister lærerprofessionen sin styrke og autonomi. I så fald vil kun K1 og K2 udgøre afgørende elementer for professionen, og derved underkendes relationen mellem profession og videnskab. Lærerhvervet som en professionsuddannelse bør være orienteret mod *"at skaffe et grundlag for en karrierelang udvikling"* (Dale, 1999, p. 11). Ser vi på alle niveauerne i figur 2, så er det Dales pointe, at lærerprofession og uddannelse bør *"udvikle en aktuel legitimitet i pædagogikken som opdragelsesteori i det moderne samfund"* (Dale, 1999, s. 31) og det skal ske i kraft af, at *"refleksion og kritisk diskussion af professionens egen autonomi har sin grund i erhvervets forankring i videnskaben"* (Dale, 1999, s. 29). Med andre ord, det kan være foruroligende, hvis dette refleksionsniveau (K3) udelades, og sagt med Dales ord er det afgørende, at *"læreren er i stand til at tage forskningsafstand til sin egen undervisningspraksis"* (Dale, 1999, s. 68).

Det vil sige, at ledere og lærerne bør kunne problematisere pædagogiske forhold, og skolen som moderne organisation bør kunne varetage dens opgaver i relation til teori, som de ansatte selv er medudviklere på og tilegner sig.

Lærere som forskere i egen praksis

Her kan vi relatere til Lawrence Stenhouses pointering af lærerens mulighed for at bedrive *research-based teaching* – *forskningsbaseret undervisning* (diskuteret og uddybet i: Elliott, 2001, p. 555). Forskningsbaseret undervisning må dog ikke forveksles med David H. Hargreaves' version af *research-based teaching*, der hos ham forstås som en kumulativ base af forskningsfrembragt viden (Hargreaves, 1996). Stenhouses term *forskningsbaseret undervisning* er væsensforskellig i form af aktørprincippet, som indebærer, at lærerne engagerer sig i forskning som en del af deres egen praksis. Dermed har både lederen og læreren selv en kritisk rolle at spille i professionelle vurderinger, og de bliver ikke blot modtagere og anvendere af forskningsfrembragt viden.

Med udgangspunkt i ovenstående anses ledere (og lærere) i FPL-projektet som udforskende i egen praksis, hvor de gennem MUS- eller GRUS-rundernes processer skal udvikle en forskningsoptik på skolens undervisning. Når lederne og lærerne i FPL-projektets koncept transformeres til medforskere, bliver de vidensproducenter, hvor nøgleordene er ejerskab, medindflydelse og oplevelse af mening. Aktionslæring kan i den forstand skabe den synergi mellem kompetenceniveauerne, som didaktisk rationalitet fordrer. På den måde gør konceptet i FPL-projektet brug af den handlingsrettede aktionsforskningstilgang, som uddybes nedenfor og vises i detaljer under henholdsvis MUS- og GRUS-runderne figur 4 og 5.

Aktionslæring som arbejdsform i FPL-projektets koncept

Konceptet i FPL-projektet er udformet som et aktionsforskningsprojekt, hvor det tredje kompetenceniveau (K3) er i spil mellem lærer og leder (MUS-konceptet) og mellem lærergruppe og leder (GRUS-konceptet). Konceptet i FPL-projektet tilstræber at igangsætte en refleksionsproces for lederen, læreren, teamet og kollegiet i sin helhed, hvor rammerne sættes for en dialog om og observation af praksis i en aktionslæringsoptik med afsæt i en datadreven samtale.

Aktionslæringsprocesser sigter på, at de deltagende praktikere (her ledere) er under en forandrings- og læreproces. I aktionsforskning benytter man forskellige kvalitative metoder fx feltnoter og interviews. Tilgangen tager afsæt i en konkret praksis for gennem deltagelse og dialog at skabe en ønsket forandring. Processen er præget af en intentionel målsætning og båret frem af en aktion. Kriterier for god kvalitet i aktionsforskning handler ikke om umiddelbar generaliserbarhed, men snarere om graden af dialog, åbenhed overfor forskellige metoder samt i hvilken grad processen kan understøtte fremtidige handlinger (Cochran-Smith & Lytle, 1990; J. Elliott, 2002, 2004; Hammersley, 1993; Launsø & Rieper, 2000).

Når aktionsforskningsprocessen overføres til aktionslæring i skolerne er det ideen, at lederne selv gennemgår denne metodiske proces. Herigennem bliver de forskere i egen praksis, og i samme proces opøver de en metarefleksion over egen praksis (K3), som er medvirkende til at sikre en fuldprofessionel skole. Aktionslæringens faser, som de indgår i konceptet i FPL-projektet, vises i figur 4 og 5 nedenfor. En sådan proces rummer en synergi mellem Erlings Lars Dales beskrivelse af de tre kompetenceniveauer, eftersom man veksler mellem at være under handlingstvang (K1) i klasserummet og i et refleksionsrum udenfor og på afstand af klasserummet (K2, K3).

Eksempel: Når man som lærer under fase 1 i aktionslæringscirklen foretager en diagnosticering af egen praksis, vil man være tvunget til at forholde sig analytisk (K3) til sit klasserum (K1) og de overvejelser, man gør sig dels over forberedelsen (K2) og dels over de handlinger, man udfører i rummet (K1). Der vil således ved hver fase i aktionslæringscirklen være indlejret alle tre kompetenceniveauer, med større eller mindre tyngde. Læreren vil fx være mere analytisk i fase 1 i forhold til diagnosticeringen (K3) og i fase 2 i forhold til udfyldelse af aktionsplan og planlægningen heraf (K2). Men i fase 3, hvor der skal handles og afprøves i klasserummet, som en del af den daglige undervisning, vil der ikke være udpræget fokus på refleksioner (K1). Refleksionerne vil snarere foregå efter undervisningen understøttet af indsamlingen af data, dvs. lærernes refleksioner, og dokumentation over processen i aktionen (altså fase 4 og 5).

Faglig pædagogisk ledelse kan sikre gode forhold for udvikling

Gymnasielærere anno 2019 har ikke oceaner af tid til at reflektere udenfor handlingstvungen i undervisningsrummet, herunder tid til at italesætte hvad (stof/sag), hvorfor (mål) og hvordan (undervisningsformen) de gør, som de gør, når de underviser. Derfor har ledelsen en vigtig rolle at spille, for at lærerne og skolen kan udvikle sig professionelt.

Vi ved fra forskningen, at lærere ofte gør brug af pædagogisk ubegrundede belæg, når de bliver bedt om at argumentere for deres handlinger i praksis (for oversigt se: Lund, 2017b). Det kan fx være, at læreren i sin undervisning sætter eleverne til at lave par-arbejde, og når læreren skal begrunde dette valg, er svaret, at det er fordi han/hun har en personlig præference for par-arbejde. Dvs. at læreren udelukkende begrunder valget af undervisningsmetode ud fra egne erfaringer som elev samt egne læreridealer. Vi ved også fra forskning i læreres tænke- og handlemåder, at mavefornemmelser og erfaringer fra egen skolegang er noget af det, som lærere trækker tungt på, når de står i klasserummet og underviser. De rutiner, vaner og de intuitive handlinger, som mange lærere baserer meget af deres undervisning på, kan vi kalde den *tavse erfaring* (Lund, 2015, 2017b; Wachterhausen, 1997). Den tavse erfaring ligger udtalt i kroppen ligesom vores evne til at navigere uden at tænke over det, fx når vi har lært at børste tænder, at cykle, at skifte gear i bilen. Det er dét, vi gør, uden at tænke over det.

Sådanne handlinger skal en lærer naturligvis også udføre, som når han/hun hurtigt skal dele klassen op i makkerpar uden at tænke nærmere over hvordan. Dog ved vi, at lærere over tid udvikler en mestring og rutine i undervisningen som helhed, hvor læreren oplever at "overleve på rygraden" (L. Lund, 2015, p. 159). Og dét er højst uhensigtsmæssigt, eftersom læreren således ikke underviser på et pædagogisk begrundet fundament, selvom vedkommende har et ansvar for elevernes læring og trivsel. Hvis læreren kender sin *impact* (Hattie, 2015), kan læreren ændre sin undervisning derefter, men det kræver netop, at der arbejdes med lærernes indsigter i egen praksis.

Selvom læreres pædagogisk ubegrundede handlinger kan fylde meget, så viser forskningen også, at der over tid kan ændres på dette (Fenstermacher & Richardson, 1993; L. Lund, 2015, 2016). Dette kan ske gennem et fokus på potentialet i det professionelle læringsfællesskab, hvor den faglige pædagogiske ledelse har en vigtig rolle at spille. Her kan lærerne gives tid til at reflektere over tavse og ofte svært italesatte overbevisninger om fx god undervisning. Over tid udvikler lærere og ledere sammen en optik og et didaktisk vokabular om dét at undervise. Denne nyhvervede indsigter i egen praksis giver læreren mulighed for at ændre på egen praksis. Uden sproget og en meta-didaktisk optik, er det svært at blive sig bevidst om, at man kan eller bør ændre noget. Og det er det sprog, lærere og ledere gennem FPL-projektet har arbejdet på at udvikle - både på egne og på tværs af skoler.

At støtte læreren i at give didaktiske begrundelser

Taler man ud fra distribueret ledelse, er det ledelsens opgave at skabe rum for refleksion over kerneydelsen: Undervisning (Sørensen & Petersen, 2015, 2017b). Konceptet i FPL-projektet støtter op om muligheden for at skabe et sådant rum med plads til refleksion i lærerens travle hverdag; et rum hvor den faglige pædagogiske ledelse er i kollegial dialog med lærere. Den dialog, der tilstræbes her, har pædagogikken og didaktikken som omdrejningspunkt, hvor man som leder taler med lærerkollegiet om, hvorfor vi bedriver skole, som vi gør (K3). Dermed skal man tale om de didaktiske grundspørgsmål: *Hvad, hvorfor og hvordan?* Konceptet er i den optik en støtte, som opfordrer ledere og lærere til at indgå i kritisk konstruktiv dialog med hinanden (Baskerville, Goldblatt, & Ccje, 2009; Brinkmann, 2007; Fenstermacher & Richardson, 1993; Gibbs & Angelides, 2008; Kiewkor, Wongwanich, & Piromsombat, 2014; Richardson & Anderson, 1990; Vásquez-Levy, 1993).

Samtaleformen i konceptet i FPL-projektet er bygget op omkring *didaktisk belægsgivning* (Lund, 2017b, 2017a, 2019), hvor samtalepartnerne taler om det fælles tredje, nemlig undervisningen som genstandsfelt.

I MUS- eller GRUS-samtalen undersøger man lærerens belæg, som ofte ligger implicit i de umiddelbare ræsonnementer (værdimæssige synspunkter/påstande) - fx i udtalelser om, at man ikke vil råbe højt af eleverne, smide dem uden for døren, sætte eleverne til at lave

enkeltmandsarbejde, eller give lektier for. I samtalen leder læreren og lederen således efter grundstenen i lærerens praktiske ræsonnement, og dernæst søger man efter lærerens belæg i fremkomsten af deres praktiske argument. Her leder man efter lærerens begrundelser for det, som læreren ønsker at retfærdiggøre (Fenstermacher, 1994). Man undersøger altså i fællesskab, hvorvidt lærerens praktiske argument har en god logisk sammenhæng, der kan overbevise samtalepartneren.

Grundlæggende består al argumentation af følgende tre elementer – beskrevet af Stephen Toulmin (beskrevet i: Hegelund, 2002; Horner, 1988; C. Jørgensen & Onsberg, 1999; se deltaljerne i: Lund, 2017b):

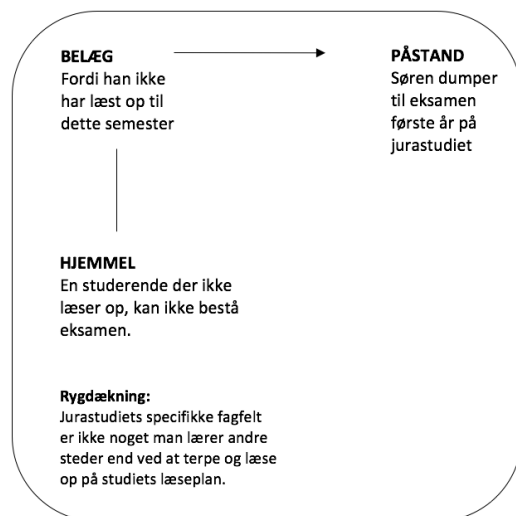
Påstand: Påstanden findes ved at spørge: Hvad vil læreren have modtagerens tilslutning til? Hvad er det for et udsagn, som modtageren skal acceptere gyldigheden af? Påstanden er ofte det umiddelbare ved lærerens ræsonnement og det centrale i argumentationen. Det er det, som læreren vil overbevise modtageren om.

Belæg(gene): Belæggene findes ved at spørge: Hvad bygger læreren påstanden på? Det er den specifikke begrundelse, læreren giver for at få modtageren til at tilslutte sig påstanden. Det er den viden eller det grundlag, læreren bygger sin påstand på.

Hjemlen: Hjemlen i en argumentation er ofte underforstået og dermed ikke eksplicit til stede i argumentationen. Hjemlen findes ved at spørge: Hvordan hænger belægget og påstanden sammen? Hjemlen skaber den logiske sammenhæng mellem påstanden og belægget. Det er den generelle regel der gør, at modtageren bør acceptere påstanden på baggrund af belægget. Ofte er der elementer som fungerer latent eller udtalt, og disse kan derfor sættes i parentes.

Rygdækning: Rygdækning bruges ofte i en diskussion om hjemlen, men er ikke altid nødvendig, hvis man har opnået tilslutning ved første hjemmel. Rygdækningen er det yderligere belæg for, at argumentationen trods dens mulige problemer alligevel er gyldig.

Eksempel herunder fra Lund (2019)



Figur 3: Belægsanalyse

Det er denne simple version af Toulmins argumentationsmodel, man som samtalepartnere (ledere) i FPL-projektet har fået mulighed for at lære at bygge sin samtale op om, når man samtaler om lærerens praktiske ræsonnement og udviklingen af et argument. På den måde støttes både leder og lærere i at hæve samtalen op over mavefornemmelser og implicite teorier. Lund (2017) kalder det at udføre en *didaktisk belægsanalyse*, når man arbejder med fremkomsten og rekonstruktionen af et praktisk argument.

Ved at stille spørgsmål til pædagogiske tilgange, valg af undervisningsmetode og formål med lektionen, og på den måde afdække belæggene bag, er lærere og ledere med til at kaste lys over den tavse praktiske viden. På den måde opstår en bevidsthed om, hvorfor man som udøvende i en pædagogisk profession agerer, som man gør. Gennem sådanne samtaler vil de ofte ordløse handlinger komme frem i lyset, og lærerne får sammen med lederne mulighed for at udvikle et didaktisk vokabular, når de står udenfor klasseværelsets akutte handlingstvang.

Arbejdet med at udvikle pædagogisk begrundede belæg, som lederen i FPL-projektet tager medansvar for, kan være understøttende og udviklende for lærerens egen praksis og sætte et spejl op foran de handlinger, læreren gør uovervejet. Derved kan lederen være med til at udnytte det læringspotentiale, der ligger implicit i udøvelse af undervisningspraksis i sig selv. Dette vil lærerne igen efterfølgende kunne udnytte effektivt i klasserummet. I stedet for at sende enkelte lærere på kursus udenfor praksis, kan man her se, at inddragelsen af den pædagogiske ledelse på skolen sikrer at igangsætte almindidaktiske initiativer i praksis, dér hvor pædagogikken udfoldes. Lærere lærer således i og med, at de underviser, og den pædagogiske ledelse lærer gennem observation og dialog sammen med deres lærer-kollegaer.

En nystartet lærer på en EUD-uddannelse (Institut for Odontologi og Oral Sundhed på Aarhus universitet, der uddanner klinikassistenter, som var på efteruddannelsesforløb), gjorde sig nogle aha-erfaringer efter at have lavet en didaktisk belægsanalyse af en af sine undervisningslektioner sammen med en kollega. Hun siger følgende:

... mit belæg bygger jo kun på mine egne erfaringer. Og gennem de her samtaler viste det sig, at mit belæg ændrede sig fra at have fokus på elevernes behov til at have fokus på, at jeg egentligt ønskede at gøre undervisningen mere effektiv. Selvom jeg synes, at jeg på forhånd havde gjort mig nogle overvejelser over, hvorfor jeg gør, som jeg gør, så viste det sig, at jeg egentlig gør det af en helt anden årsag. (Nystartet underviser)

To erfarne lærere på samme efteruddannelseskursus i didaktisk belægsanalyse oplevede at få en større klarhed omkring egen undervisning:

... vi opnår at komme hurtigere ind til benet i en arbejdsproces. Dét at skulle argumentere for sine belæg og især sin påstand, det skabte en form for hurtigere klarhed, hvor fordele og ulemper simpelthen blev spottet langt hurtigere ... Vi synes, at det er positivt, at vi får et indspark fra den anden, så vores evne til at reflektere blev lidt hurtigere skærpet. Så tre nøgleord, som denne analytiske metode gav os, var: Klar, skarp og parat. (To erfarne undervisere på IOOS, AU)

Under dialogen undersøger man altså sammen (lærer/lærer eller lære/leder) argumentets gyldighed ud fra både moralske, empiriske (forskning og erfaring) og logiske grunde.

Opbygning af didaktisk vokabular som et element i MUS og GRUS

FPL-projektet har haft fokus på at skabe et fælles udgangspunkt for ledere og lærere at tale sammen ud fra, da skolen forstås som en fuldpersonel organisation i Dales optik. MUS og GRUS-koncepterne er blot delelementer i en organisations udvikling og årlige cyklus (jf. fx Moderniseringsstyrelsen, 2015). Selve substansen i samtalen i FPL-projektet omhandler den kerneydelse - nemlig undervisningen - som skolen skal levere året rundt. Det er den kerneydelse, som er samtalen udgangspunkt i konceptet i FPL-projektet design. Vi forestiller os på ingen måde, at skolerne, der har deltaget i FPL-projektet, umiddelbart efter projektet har ændret deres pædagogiske samtalekultur fundamentalt. Men vi håber, at skolernes investering i tid til udvikling af den faglige pædagogiske ledelse har givet inspiration til nye (mere systematiske og fokuserede) måder at samtale om undervisningspraksis (kerne-

opgaven) på samt givet et fornyet blik på varetagelse af faglig pædagogisk ledelse, herunder skolens pædagogiske udviklingsopgave i det hele taget. Nedenfor vises en skematisk opstilling af indholdet i henholdsvis MUS og GRUS-designet efterfulgt af redskaber til MUS og GRUS-runderne, som de ser ud i FPL-projektet. Disse efterfølges af faserne, hvor de forskellige redskaber kommer i brug i en aktionslæringspræget tilgang. Til slut vises de elementer, som deltagerne har benyttet som inspirationsmateriale i form af tekster og video-materialer.

MUS feedbackdesign – fokus på den didaktiske samtale

Formål

MUS samtalens didaktiske aktionsfokus har til formål at fremme lederens indsigt i lærerens undervisningspraksis med henblik på at kvalificere samtalen indholdsmæssigt.

At bidrage til at lærer og leder i samspil opnår indsigt i lærerens undervisningspraksis med henblik på at kvalificere en didaktisk samtale indholdsmæssigt.

At lærer og leder kan tale meningsfuldt sammen om et aktuelt didaktisk og pædagogisk indhold af aktuel betydning for den enkelte lærer.

Designets faser og datadrevne elementer

Hver MUS-samtale bunder i, at læreren forud for samtalen har gennemført en aktion i sin undervisning, hvori lederen deltager som observatør og følger med i processen ved at læse aktionsplan og observationsplan og tage observationsnotater.

I FPL-projektperioden er der 2 aktionsrunder med 5 faser i hver runde.

Lederen følger hver læreres aktionsrundes 5 faser og samler til slut op på disse for at generere et fælles didaktisk samtalerum til MUS:

Aktionsfaserne:

Analytisk fokus:

Læreren foretager diagnosticering af eget klasserum.

Lærer overvejer sin aktion.

Aktionsplan udfyldes:

Lærer udfylder og deler med lederen.

Aktion igangsættes:

Læreren gør sig egne noter og registrerer sin aktions påvirkning.

Eleverne besvarer QTI, og læreren modtager derefter sin QTI-profil.

Observation i undervisningen: Leder besøger lærer.

Før besøget:

Læreren udfylder observationsplan.

Leder medbringer aktionsplan og observationsplan til observationen og tager noter under observationen.

Efter besøget:

Leder udfyld observationsnotat deles med lærer.

MUS-samtalen:

Evaluerende samtale umiddelbart efter observationen.

Forberedelse til samtalen:

Lærer og leder medbringer:

Udfyldt aktionsplan,

Udfyldt observationsplan,

Udfyldt observationsnotat.

Lærer specifikt:

medbring egen QTI-lærerprofil.

Leder efter samtalen:

Udfyld MUS-evaluering – del med lærer

GRUS feedbackdesign – fokus på den didaktiske samtale

Formål

GRUS samtalsens didaktiske aktionsfokus har til formål at fremme lederens indsigt i lærernes undervisningspraksis med henblik på at kvalificere samtalen indholdsmæssigt.

At bidrage til at lærerteams og leder i samspil får indsigt i lærernes undervisningspraksis med henblik på at kvalificere en didaktisk samtale indholdsmæssigt.

At lærerteams og leder kan tale meningsfuldt sammen om et aktuelt didaktisk og pædagogisk indhold af aktuel betydning for den lokale skole.

Designets faser og datadrevne elementer

Hver GRUS-samtale bunder i, at alle lærere forud for samtalen har gennemført en aktion i egen undervisning, hvori lederen deltager som observatør og følger med i processen ved at læse aktionsplan og observationsplan og tage observationsnotater.

I FPL-projektperioden er der 2 aktionsrunder med 5 faser i hver runde.

Lederen følger hver læreres aktionsrundes 5 faser og samler til slut op på disse for at genere et fælles didaktisk samtalerum til GRUS:

Aktionsfaserne:

Analytisk fokus:

Læreren foretager diagnosticering af eget klasserum.
Lærer overvejer sin aktion.

Aktionsplan udfyldes:

Lærer udfylder og deler med lederen.

Aktion igangsættes:

Læreren gør sig egne noter og registrerer sin aktions påvirkning.

Observation i undervisningen: Leder besøger lærer.

Før besøget:

Læreren udfylder observationsplan.

Leder medbringer aktionsplan og observationsplan til observationen og tager noter under observationen.

Efter besøget:

Leder udfylder observationsnotat deles med lærer.

GRUS-samtalen:

Evaluerende samtale umiddelbart efter observationerne.

Forberedelse til samtalen:

Lærere og leder medbringer alles:

Udfyldte aktionsplaner,

Udfyldte observationsplaner,

Udfyldte observationsnotater.

Leders rolle under GRUS: Moderator.

Leders rolle efter GRUS-samtalen:

Udfyld GRUS-evaluering

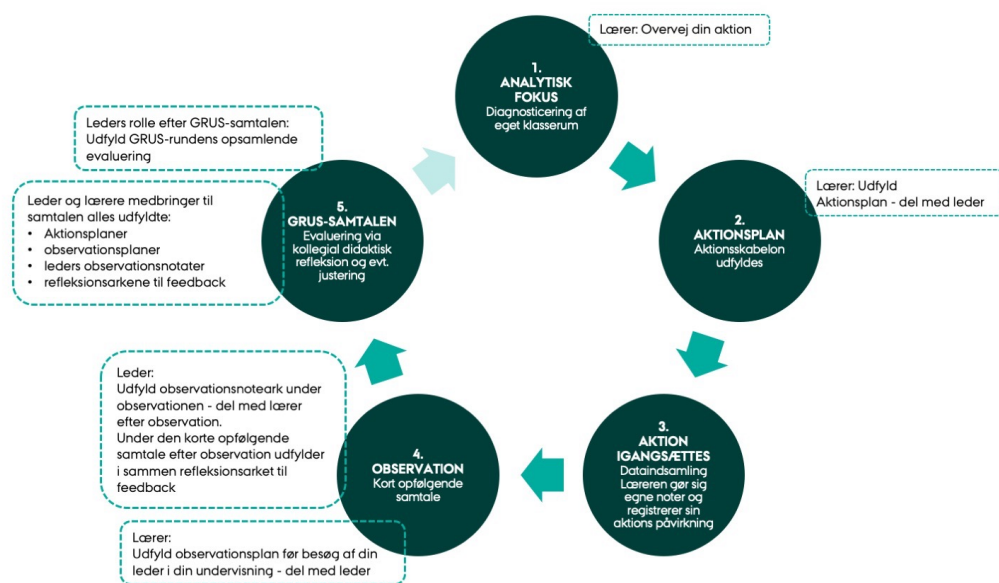
(eller en af lærerne noterer ned under mødet – noterne deles med alle deltagere i GRUS-samtalen)

Redskaberne i MUS og GRUS

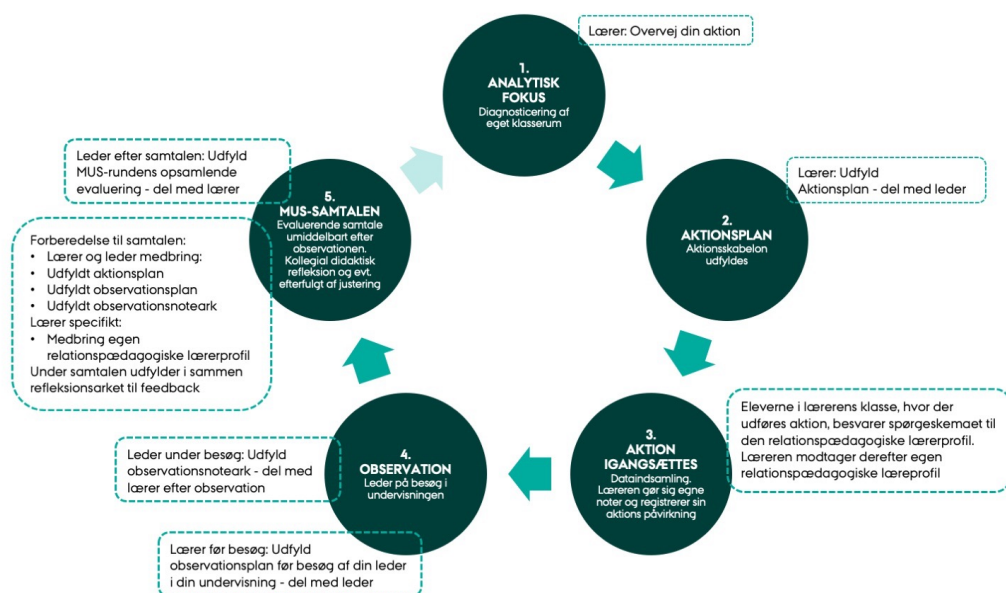
- **Aktionsplan (fælles ved MUS og GRUS)**
til arbejdet med at udvikle en undersøgende tilgang til lærerens undervisning og lederens mulighed for indsigt og didaktisk grundlag for dialog.
Se bilag A
- **Observationsplan (fælles ved MUS og GRUS)**
til før, under og efter observationen - lederens mulighed for indsigt i lærerens praksis hvilket kvalificerer det didaktiske grundlag for dialogen.
Se bilag B
- **GRUS-evaluering**
til kvalificering af den didaktiske samtale omhandlende aktionsafprøvningerne i hver enkelt aktionsrunde.
Se bilag C
- **MUS-evaluering**
til kvalificering af den didaktiske samtale omhandlende aktionsafprøvningerne i hver enkelt aktionsrunde.
Se bilag D
- **QTI-evaluering (Specifikt for MUS)**
fra elevernes oplevelser af lærerens adfærd i undervisning: Giver lederen og læreren fælles samtalefokus og sikring af inddragelse af eleverne i MUS-samtalen med henblik på en kvalificering af lærerens undervisning og dialogen herom. (Lederne uddannes på et seminar i en kvalificeret læsning samt samtalefokus og feedback på en relationspædagogisk lærerprofil på baggrund af QTI og den interpersonelle læreradfærdsmodel MITB: Model for interpersonel teacher behavior).
Se bilag E

FAGLIG PÆDAGOGISK LEDELSE

Didaktisk refleksion som grundlag for MUS og GRUS



Figur 4: GRUS-rundens faser



Figur 5: MUS-rundens faser

Tekstmateriale til deltagerne

I FPL-projektet har deltagerne taget udgangspunkt i brugsbogen:

Lund Larsen, L. (2017). Didaktisk refleksion: Når lærere sætter ord på egen praksis. Frederikshavn: Dafolo.

<https://open-tdm.au.dk/blogs/fpl/forskningen-bag/relationspaedagogik/>



Videomateriale til deltagerne

I FPL-projektet har deltagerne desuden taget udgangspunkt i en række videoer:

Læsning til den didaktiske samtale. MUS og GRUS-runder i FPL-projektet.

<https://open-tdm.au.dk/blogs/fpl/mus-grus-runder/>



Ledererfaringer med MUS og GRUS som samtaleværktøjer til skoleudvikling.

<https://open-tdm.au.dk/blogs/fpl/om-fpl/>



Didaktisk belægsanalyse – et stillads til en didaktisk dialog.

<https://open-tdm.au.dk/blogs/fpl/forskningen-bag/relationspaedagogik/>



Den didaktiske samtale. MUS-runder i FPL-projektet.

<https://open-tdm.au.dk/blogs/fpl/mus-grus-runder/mus/>



Den didaktiske samtale. GRUS-runder i FPL-projektet.

<https://open-tdm.au.dk/blogs/fpl/mus-grus-runder/grus/>



DEL 2:

10 kapitler skrevet af ledere – fra de respektive skoler – som har deltaget i FPL-projektet, hvori de beskriver deres erfaringer med afprøvninger af MUS og GRUS som didaktiske dialoger. Som leder vil du få inspiration og gode råd fra andre ledere i ungdomsuddannelsessektoren.

Resuméer af skoleledernes kapitler

Hvert kapitel består af følgende afsnit:

- Resumé
- Hensigten med FPL-projektet på skolen
- Erfaringer
- Refleksioner over muligheder og barrierer
- Gode råd og tips til andre ledere/skoler

Kapitel 1: Brønderslev Gymnasium og HF

På Brønderslev Gymnasium og HF har vi anvendt observation af undervisningen som et ledelsesredskab forud for MUS og GRUS i en del år. Samtidigt har vi også haft en fornemmelse af, at vi som ledelse og organisation ikke udnytter det fulde potentiale af såvel observationer som MUS-samtaler. Derfor så vi et spændende perspektiv i at deltage i FPL-projektet, hvor der dels var en oplagt mulighed for at gøre sig nogle praktiske erfaringer med et systematisk aktions-fokuseret koncept for undervisnings-observation, og dels en mulighed for at eksperimentere med en mere åben og undersøgende samtaleform til MUS. Vores overordnede konklusion på projektet har været, at det aktionsbaserede MUS-koncept i FPL-projektet har været meget givtigt, og at den "sokratiske" samtale møder udfordringer i et asymmetrisk kommunikations-forhold.

Kapitel 2: Falkonergårdens Gymnasium og HF

Som ledelse ville vi først og fremmest gerne tættere på det pædagogiske arbejde (dvs. lærernes undervisning og deres pædagogiske refleksioner) for at opnå en større indsigt i, hvilke udfordringer de forskellige faggrupper/enkeltlærere har i deres daglige undervisning. Denne indsigt ville kvalificere ledelsens mulighed for at kunne iværksætte pædagogiske tiltag og relevante pædagogiske indsatsområder på skolen. Derudover mener vi, at faggruppesamarbejdet er en af de bærende søjler for kvalitetssikring af lærernes kompetencer og undervisningens kvalitet. Derfor var det afgørende for os at have et godt metodisk redskab (FPL-projektets GRUS-model) til at sikre relevante og konstruktive drøftelser såvel internt i faggruppen, såvel som mellem ledelsen og skolens faggrupper. Deltagelsen i BUVM's forsøgsprojekt (FPL-projektet) gjorde det muligt for os at opnå begge dele.

Kapitel 3: Hasseris Gymnasium

Hasseris Gymnasium ønskede at indgå i FPL-projektet med udgangspunkt i GRUS-konceptet. Før deltagelsen i dette udviklingsprojekt havde vi i de seneste skoleår afsøgt og afprøvet potentialet i gruppesamtaler i faggrupperegiet. Resultatet var overordnet set positivt, men vi savnede også redskaber til at styrke det didaktiske fokus i gruppesamtalerummet. Dette var vores bevæggrund for at deltage i projektet; for at understøtte og udvikle praksisnære fællesskaber. Vi har gennemført forløbet på udvalgte fag på samme årgang (dansk 3.g, samfundsfag 2.g og matematik 2.g) med henblik på at styrke den faglige samtale i mere

specifikke faglige klynger. Konkluderende oplever vi en didaktisk styrkelse i GRUS-samtalen gennem både observations- og samtaleformen i projektet.

Kapitel 4: HF&VUC NORD

På HF&VUC NORD har vi arbejdet med GRUS-konceptet i vores afdelinger i Vendsyssel og Aalborg. Begge steder har vi været igennem to runder med observation, feedback og GRUS-samtaler – dog i samarbejde med to forskellige lærergrupper nemlig fagkolleger og nye lærere. Deltagelsen i projektet har ført til en større opmærksomhed på det udbytte, der opstår i den fælles refleksion over en didaktisk udfordring. Selvom refleksionen tager afsæt i den enkelte lærers aktionsfokus, opleves den efterfølgende samtale med kolleger og leder som et fælles anliggende. Dette peger på, at der blandt lærerne er et behov for at skabe platforme for pædagogisk og didaktisk udvikling med afsæt i et fælles sprog og en fælles metode. Her har projektet bidraget med nogle rammer, som vi ønsker at arbejde videre med.

Kapitel 5: Oure Kostgymnasium

Fra Oure Kostgymnasium medvirkede vi i FPL-projektet med fokus på GRUS-konceptet med to ledere: Rektor og en pædagogisk leder. Vi valgte at arbejde med to klasseteams i 2.g – ét tilknyttet hver leder. Den ene klasse var en "papegøjeklasse" med hhv. en sproglig og en musikalsk studieretning, den anden en biotek-klasse. Når vi valgte at arbejde med GRUS i klasseteams og ikke i faggrupper, var det fordi vi ville styrke skolens professionelle kapital i teamarbejde og lægge vægten i samtalerne på det almenpædagogiske snarere end på at styrke særlige faggrupper eller det fagdidaktiske. Men for rigtig at indfri det almenpædagogiske potentiale skulle vi nok have krævet, at lærernes egne oplevelser og erfaringer i klasserne skulle danne udgangspunkt for aktionerne – koblet med de temaer vi som ledelse vurderede var centrale.

Kapitel 6: Ringkjøbing Gymnasium

På Ringkjøbing Gymnasium gik vi ind i forsøget med Faglig Pædagogisk Ledelse (FPL) for at styrke den pædagogiske ledelse på skolen. Helt konkret ønskede vi at understøtte overgangen til den nye reform i faggrupperne gennem et kvalificeret GRUS-koncept. Der var indledningsvis brug for en tilpasning af konceptet, for at vi kunne se det fungere i praksis ude på vores skole. Efterfølgende fandt vi dog, at Aarhus Universitet understøttede vores ønske om forandring, dels gennem en frugtbar sparring og dels ved at stille nogle rammer til rådighed, som faciliterede processen. Vi har derfor besluttet fremover at anvende aktionslæring i GRUS-samtaler i en lettere modificeret form.

Kapitel 7: Risskov Gymnasium

Risskov Gymnasiums deltagelse i FPL-projektet peger overordnet på to vigtige erfaringer at bringe videre. For det første er det afgørende for at få et ordentligt udbytte af FPL-projektet, at der er tid, plads og overskud til, at de involverede kan reflektere og bearbejde de observationer, der kommer ud af arbejdet. En anden vigtig erfaring er, at når man sætter gang i et projekt som FPL, så skal man have et klart fokus og en klar plan for alle involverede, så der ikke opstår misforståelser pga. sammenblanding af forskellige mål og tiltag. Vi

ønskede at kombinere deltagelsen i FPL-projektet med et større udviklingsprojekt med fokus på de flerfaglige forløb på skolen. I udgangspunktet en god måde for ledelsen at komme tæt på såvel undervisning som udvikling. Men som erfaringerne i starten viser, så gav kombinationen af de to projekter for mange elementer sideløbende, hvilket betød nogen uklarhed blandt lærerne omkring FPL-projektet, der i stor udstrækning havde fokus på at få den praktiske hverdag i de flerfaglige forløb til at fungere.

Kapitel 8: Sankt Annæ Gymnasium

På Sankt Annæ Gymnasium arbejder vi løbende på at udvikle faggruppesamarbejdet via fokuserede aktioner fra faggruppens medlemmer, lederobservationer og den didaktiske dialog. Gennem FPL-projektets koncept styrkede vi faggruppernes arbejde og samtale mellem leder og lærere samt videreudviklede elementerne fra FPL-projektet. Dette resulterede i miniinterviews, didaktisk stilladsering og miniobservationer som nyttige greb, der er med til at fremme udviklingen.

Kapitel 9: Tørring Gymnasium

Deltagelsen i FPL-projektet på Tørring Gymnasium bygger på et ønske om et ledelsesudviklingsprojekt, som skal skabe større fokus på kerneopgaven og give ledelsen redskaber til at blive bedre til at føre professionelle samtaler. Projektet blev godt modtaget af de deltagende lærere, som så værdi i at blive observeret i undervisningssituationer. Særligt kvalificerede det den efterfølgende samtale, at der var et specifikt fokus for observationen. Undervisningsobservation vil fortsat blive brugt i forbindelse med MUS på Tørring Gymnasium, men for at forenkle arbejdet med observationsfokus og referat for MUS-samtalen, udarbejdes en ny og tilpasset skabelon til rammesætning af den del.

Kapitel 10: VUC Djursland, HF

På VUC Djursland var ideen med projektet at give lederen en mulighed for at styrke kommunikation med lærerne og skabe en fælles vision for afdelingen. Projektet har givet lederen en stor forståelse for, hvad lærerne har behov for, og hvilke pædagogiske dilemmaer de står over for. Projektet har taget en del tid for lærerne og lederen, men arbejdet med aktionsplanerne har været seriøst og givende for begge parter. Sammenfattende kan det siges, at lærerne har været ærlige og åbne, og i afdelingen har vi fået en rigtig god dialog i gang om forskellige pædagogiske, didaktiske tilgange til undervisningen. Som ny leder har projektet været rigtig givende. Det har banet vejen for, at lederen har kunnet få indblik i lærernes dagligdag, som tilføjer andre perspektiver på ledelsesopgaven. Samtidig har det givet lederen en mulighed for at starte en ny tradition på afdelingen.

Kapitel 1:

Fra supervision til reflekteret didaktisk samtale

Praktiske ledelseserfaringer med at øge potentialet i MUS via fokuserede aktioner og nye samtalestrategier

Skrevet af:

Joan Gjerlev Eriksen, Per Knudsen, Thomas Svane Christensen og Pernille Dahl, Brønderslev Gymnasium og HF

Resume

På Brønderslev Gymnasium og HF har vi anvendt observation af undervisningen som et ledelsesredskab forud for MUS og GRUS i en del år. Samtidigt har vi også haft en fornemmelse af, at vi som ledelse og organisation ikke udnytter det fulde potentiale af såvel observationer som MUS-samtaler. Derfor så vi et spændende perspektiv i at deltage i FPL-projektet, hvor der dels var en oplagt mulighed for at gøre sig nogle praktiske erfaringer med et systematisk aktions-fokuseret koncept for undervisnings-observation, og dels en mulighed for at eksperimentere med en mere åben og undersøgende samtaleform til MUS. Vores overordnede konklusion på projektet har været, at det aktionsbaserede MUS-koncept i FPL-projektet har været meget givtigt, og at den "sokratiske" samtale møder udfordringer i et asymmetrisk kommunikations-forhold.

Hvad var hensigten med FPL-projektet på jeres skole?

Helt overordnet var motivationen for at deltage i FPL-projektet at sætte fokus på den pædagogiske ledelse i fællesskab. Vi har naturligvis et løbende fokus på udvikling af undervisningen i dagligdagen og særligt i forbindelse med MUS og GRUS-runder, men vi erkender også, at den daglige drift tager mange af vores arbejdstimer. Desuden er der desværre en tendens til, at det ledelsesmæssige fokus på pædagogisk ledelse centrerer omkring det problembaserede, dvs. at det ofte er i forbindelse med eksempelvis klager over undervisningen eller manglende kvantitative resultater, at ledelsen formelt tager de pædagogiske og didaktiske briller på.

Det var derfor vores håb, at FPL-projektet kunne give os et positivt udgangspunkt for didaktiske og pædagogiske samtaler både med vores lærere og internt i ledelsesgruppen. Desuden var forhåbningen, at projektet kunne være medvirkende til at give os et fælles sprog

omkring faglig og pædagogisk ledelse og samtidigt kunne fungere som et forankringspunkt, der kunne fastholde et positivt fokus på denne del af ledelsesopgaven.

Disse praktiske erfaringer og tentative forhåbninger forud for vores deltagelse i projektet kan også anskueliggøres via et ledelses- og kommunikationsteoretisk blik på vores forudgående erfaringer med faglig pædagogisk ledelse. Groft skitseret ønskede vi basalt set at gøre os nogle erfaringer med at bevæge den faglige pædagogiske ledelse fra et management-orienteret, instrumentelt fokus på at "tale om" undervisning til i højere grad at "tale med" hinanden. Den bevægelse vi søgte, kan eksemplificeres ved at betragte vores tidligere samtaler, som supervision, hvor formålet for ledelsen ofte var at komme med forslag til variationer eller justeringer. Læreren kunne forvente, at vi kom med forslag til, hvordan man kunne "fikse" varierende problemstillinger i klasserummet.

Denne "talen om" ville vi gerne forsøge at ændre, således at vi i højere grad kunne tage udgangspunkt i en oprigtig og nysgerrig spørgen til, hvad læreren eksempelvis tænkte i læringssituationen, vægtede i undervisningen eller følte, da eksperimentet blev udført. I denne "talen med" hinanden ønskede vi dermed i fællesskab at skabe mulighed for at reflektere didaktisk over de erfaringer og værdier, der præsenterede sig i både observationerne af praksis og de efterfølgende reflekterende samtaler.

Fra at tale OM undervisning til samtale MED undervisere

"Eksperimentet" gik således også ud på at afsøge potentialet i at fremme jeg-du-relationen (Buber) eller subjekt-subjekt-relationen (Kirkeby) (Hede, 2011, s. 30ff) i faglig pædagogisk ledelse for på den måde at udvikle samtalernes konstruktive potentiale i både form og indhold. Vi ville dermed forsøge at tage et skridt væk fra jeg-det-relationen, hvor vi som samtaleparter betragter hinanden som eksempelvis "medarbejder" eller "leder" i en organisatorisk kontekst. Hensigten var dermed at udfolde potentialet i at søge den didaktiske refleksion i en subjekt-subjekt-relation, hvor vi reelt – og uden bagtanker eller kategoriseringer – lytter på og taler med hinanden. Dette stemte fint overens med introduktionen til de sokratiske principper for samtalen, som vi blev præsenteret for på den første fællesdag i Århus (Lund, 2017, s. 53).

Med FPL-projektet ønskede vi som ledelse at opdyrke rollen som refleksive sparringspartnere for at søge væk fra den instrumentelle praksis. Ikke som pædagogiske orakler, ej heller som problemløsere, men som samtalepartnere, der kan kaste andre blikke og perspektiver på forskellige undervisningssituationer – og dermed være med til at "puffe" læreren rundt i sin egen professionelle identitet og bevidst overveje, drøfte og argumentere for de værdier og kausale forståelser, der ligger eller har ligget til grund for den didaktiske praksis. Det har dermed også været et eksplicit mål forud for projektet at arbejde med at kunne stille de spørgsmål, der kan få læreren til at betragte sin undervisning fra et andet perspektiv.

I FPL-projektet har dette været omtalt som åbne, undrende og sokratiske spørgsmål, og denne sokratiske rolle, synes vi, var værd at udforske. Metoden lægger op til, at vi løbende og åbent udfordrer de for-forståelser, diskurser og antagelser, der er på spil i undervisningsrummet. Ikke som bedrevidende, men som spørgende (jf. det sokratiske ideal). Vi har dog heller ikke været blinde for, at forholdet mellem lærer og leder pr. definition er asymmetrisk, og at samtalen aldrig vil blive 100% fri for dette asymmetriske magtforhold. Til gengæld vurderer vi, at det aktionsbaserede MUS-koncept vil kunne frigøre forholdet for en del af denne ubalance, der kan ligge i asymmetrien, idet læreren kaster sig ud i en afgrænset, veldefineret handling – der ovenikøbet i bedste fald vil være af eksperimenterende karakter. Jo "modigere", læreren er, og jo mere eksperimenterende aktionen er, jo mere kan samtalen flytte sig fra et vurderingsrum til et eksperimenterende, undrende og afsøgende rum, og jo mere eksperimenterende og modig læreren er i sin aktion, jo mindre vil det asymmetriske magtforhold betyde. En professionel relation vil altid være asymmetrisk i sit udgangspunkt, men man bør arbejde hen imod at skabe det, som Kirkeby betegner som "frugtbare asymmetrier" (Hede, 2011, s. 36). Disse er kendetegnede ved, at der fra begge samtalepartnere er en ægte og øvende interesse, der anerkender, at symmetrien er det ideal, der bygger på asymmetriens realitet (Kirkeby et al., 2008, s. 42).

Fra tilfældig til fokuseret kvalificering af MUS-samtalen

Med introduktionen til konceptet i FPL-projektet tog vi på den ene side fat i et velkendt ledelsesgreb, nemlig observationen. På Brønderslev Gymnasium og HF har vi gennem en del år haft ledelsessupervision af undervisningen som en fast del af både vores MUS- og GRUS-koncept. Det har dog også altid haft et – relativt stort – element af tilfældighed over sig. Forstået på den måde, at det har været tilfældigt, hvilken klasse lederen superviserede i, og tilfældigt hvad der kom ud af lederens observationer. Dermed blev det også typisk tilfældigt og mere ufokuseret, hvilken rolle supervisionen kom til at spille i selve MUS-samtalen. Det har heller ikke været nærmere defineret, hvilken supervisions-rolle lederen har haft. Var det som sparringspartner, støtte eller "kontrollant", lederen trådte ind i supervisionsrummet? Denne manglende definition gav yderligere et usikkert fundament for samtalen – for både lærer og leder.

På denne baggrund var det også positivt for os, at MUS-konceptet i FPL-projektet indeholdt et klart fokus på pædagogiske og didaktiske aktioner. Dette understøttede vores ønske om og behov for at kvalificere MUS-samtalerne ved at målrette lederens observationer på baggrund af aktionen og nærmere definere, hvad det er for et observationsrum, læreren og lederen skaber sammen. Hermed bliver det også tydeligere defineret, hvilke rammer der er for samtalen. Vores vurdering var yderligere, at observation med et fast fokus ville give en trygkere ramme for læreren, som ellers ikke vidste, hvad lederen kiggede på.

Erfaringer

Aktioner

Vores rammer for lærernes aktionsplaner var til at begynde med meget brede. Lærerne havde ikke selv valgt at deltage i projektet, men var blevet udpeget ud fra forskellige parametre (køn, alder, fag, deltagelse i andre udviklingsprojekter, behov etc.). Derfor var det afgørende for os, at projektet blev positivt modtaget, og derfor var vores krav til aktionerne til at begynde med meget begrænsede. Vi erfarede, at vi måtte ændre dette. Vi var dog ganske præcise i forhold til at beskrive nødvendigheden af koblingen mellem en reel problemstilling i klasseværelset og den påtænkte aktion.

Ledelsens oplevelse med den fokuserede MUS-samtale har været positiv, særligt da aktionerne blev kvalificeret i anden runde. På tilsvarende vis har de deltagende lærere i overvejende grad fundet den fokuserede MUS-samtale positiv og arbejdet med aktionerne i klasserummet interessant. Den hidtidige mere ufokuserede samtale har i høj grad alene haft anerkendende karakter men spørgsmålet er, om ikke en fokuseret observation med efterfølgende fokuseret samtale opfylder dette anerkendelsesbehov i højere grad, da det giver endnu bedre mulighed for læreren for at "føle sig set" ud fra relevante, vedkommende perspektiver?

Der er ingen tvivl om, at vores erfaringer har vist, at de pædagogiske og didaktiske aktioner bidrager til dels en mere interessant og lærende tilgang i klasserummet og dels et mere frugtbart fundament for de efterfølgende MUS-samtaler. Disse MUS-samtaler blev i tråd med konceptet afviklet over to omgange med ca. tre måneder imellem den første og anden samtale. Som nævnt ovenfor opdagede vi i de indledende faser, at en del af lærernes aktioner var relativt lidt eksperimenterende. I forhold til feedback og samtalerne var det endvidere problematisk, at aktionerne for fleres vedkommende ikke var specielt afgrænsede, og vores ønske om ret præcise og målrettede observationer havde derfor svært ved at blive opfyldt.

Eksempelvis havde en lærer en aktion at "*få de stille drenge på bagerste række til at tage mere aktivt del i timerne og sige noget mere*". I forhold til "den sokratiske samtale" var det vanskeligt at være oprigtigt undrende og at vende tingene på hovedet i forhold til aktioner, der for en dels vedkommende var forholdsvis banale, hvor resultaterne for en dels vedkommende i høj grad var forudsigelige. Aktionerne var for så vidt helt OK som en justering af egen undervisning i et lærerperspektiv, men som udgangspunkt og ramme for udviklende sokratiske samtaler om didaktisk udvikling kom vi til kort.

Mellem MUS-runde 1 og 2 havde vi midtvejsmøde i Århus, hvor vi efterlyste retningslinjer for "den gode" aktion. Herefter var vi rustet til at drøfte med lærerne, hvordan vi fik kvalificeret projektet og for langt de fleste lærere lykkedes det faktisk at få strammet aktionerne så meget

op, at de netop kunne udgøre det springbræt til den undrende samtale, vi havde ønsket (Plauborg, 2007 s. 35 ff.).

Samtale

Det siger sig selv, at opstarten på denne nye samtaleform førte til nogle spørgsmål fra de deltagende undervisere. Overordnet var der en smule undren over ressourceforbruget forud for, under og efter de enkelte observationer, og vi mener også, at vi kunne spore en portion nordjysk skepsis overfor hele tanken, eller måske snarere bagtanken, ved det nye koncept. Vi forsøgte dog efter bedste evne og med hjælp fra FPL-projektets samtaleværktøj at sætte nogle klare og trygge rammer op for samtalerne.

Dette betyder, at vi altid startede samtalerne med en såkaldt relationel kontraktering, som det kendes fra coaching-litteraturen. Denne opstart fokuserede på, at samtaleformen netop var tænkt som udforskende og undersøgende i forhold til den opgave, som underviseren havde stillet sig selv. Særligt blev det understreget, at skønt samtalen finder sted mellem en lærer og en leder (dvs. i en institutionel asymmetri), så tilstræbes en kommunikativ, symmetrisk relation i forhold til det undersøgende perspektiv på den pædagogiske og didaktiske praksis. Lederen er jo ikke pædagogisk overdommer i en eksperimenterende aktion. Man skulle som lærer derfor hverken forvente eller frygte, at samtalen tog udgangspunkt i en bedømmelse, eller at læreren kunne få at vide, hvad det rigtige i situationen måtte være. Denne kontrakterende del af samtalen skulle netop være fremmende for at understøtte etableringen af jeg-du-relationen, således at den Sokratiske spørgen ville falde mere naturlig i samtalen.

For at undgå vurderinger tog vi i høj grad afsæt i det greb på samtalen, som kan kaldes for en "åbnende dekonstruktion" (Haslebo og Schnoor, 2007, s. 36). En del undervisere kan have en tendens til at starte normativt med at sige: "Py-ha. Det gik sørme ikke så godt". Dette ville vi gerne undgå ved at starte med at spørge til lærerens konkrete *beskrivelse* af det, som er foregået. Hvad skete der? Hvem gjorde hvad? Hvad består ændringen i? På denne måde forsøges aktionens helhed dekonstrueret til de enkelte dele, således at det blev muligt at skelne mellem de konkrete handlinger og reaktioner, der kunne observeres, og de forklaringer og forståelser, som både læreren og lederen har af det, der er sket under aktionen.

Efter disse indledende greb var det centralt for os, at den didaktiske reflekterende samtale fik lov at udvikle sig mere frit – dog med det bundne formål at søge refleksioner over de forklaringer og forståelser, der har udspillet sig i klasserummet.

Det teoretiske udgangspunkt for denne del af samtalerne var, at der ikke er én sandhed og dermed én måde at løse den givne opgave på. Begge parter forventes at byde troværdigt og direkte ind i refleksionen over det gode i situationen. På denne måde erfarede vi i ganske mange tilfælde i de didaktiske, reflekterende samtaler det, som John Shotter i forlængelse af

Bachtin betegner som "Witness-thinking", der skaber grundlag for "joint-action" (Svane, Hersted & Schulze, 2014, s. 115ff.). "Witness-thinking" er kendetegnet ved at være en kommunikativ aktivitet, der fremhæver det levende, det spontane og det responsive i den direkte kontakt med den anden. Når samtalepartnerne reflekterer på denne måde, har det den konsekvens, at både lærer og leder deltager i og præger hinandens ytringer, holdninger og værdier i samtalen om den konkrete aktion og følgevirkningerne af samme. På denne måde oplevede vi i flere tilfælde i vores didaktisk reflekterende samtaler, at der opstod egentlig samskabelse – forstået på den måde, at vi via samtalen kunne opnå helt nye perspektiver på mulige løsninger på de givne udfordringer. Dette vel at mærke ikke kun som nye instrumentelle løsningsforslag, der godt kunne opstå i samtalen om den pædagogiske praksis, men også som nye meningsskabende eller meningsforandrende perspektiver på undervisningen eller rollen som underviser.

Som et eksempel på dette kan nævnes en lærer, der i sin første aktion ville sætte fokus på elevaktivering i matematikundervisningen. Gennem de to aktioner og ikke mindst gennem de reflekterende samtaler skiftede lærerens fokus til et ønske om at udvikle og dermed fortsætte eksperimenter med en helt ny didaktisk vinkel på matematikundervisningen, idet han erfarede, at der var et potentiale i at arbejde struktureret med skiftende afsendere i klasserummet. Et eksempel på, hvordan de samskabende samtaler har været med til at udvikle en relativt simpel og konkret praksis til et mere overordnet og grundlæggende eksperimentelt arbejde med at gentænke egen didaktisk praksis fra bunden.

Gode råd og tips til andre ledere/skoler

Vi har høstet en del frugter af at være med i FPL-projektet – og en del af vores forestillinger er blevet realiserede. Vi tager nogle helt konkrete elementer med os i det videre arbejde, såsom fokuseret feedback og samtale samt aktionslæring. Mht. den sokratiske samtale vil tankesættet helt sikkert sidde i baghovedet, når vi sidder i samtaler om pædagogik og didaktik i fremtiden. Jf. ovenfor vil vores primære gode råd være at få gjort aktionerne modige og eksperimenterende nok. Klæd lærerne på til dette, da det åbner rummet for sokratiske samtale og en frugtbar asymmetri.

"Lad aldrig samtalen gøre den Anden til en genstand for sig selv, og lad ham aldrig gøre andre til genstande" (Kirkeby, 2008, s. 71)

Kapitel 2:

Nyt GRUS-koncept – at arbejde med åbne problemstillinger i matematik

Skrevet af:

Marianne Munch Svendsen, Falkonergårdens Gymnasium og HF

Resume

Som ledelse ville vi først og fremmest gerne tættere på det pædagogiske arbejde (dvs. lærernes undervisning og deres pædagogiske refleksioner) for at opnå en større indsigt i, hvilke udfordringer de forskellige faggrupper/enkeltlærere har i deres daglige undervisning. Denne indsigt ville kvalificere ledelsens mulighed for at kunne iværksætte pædagogiske tiltag og relevante pædagogiske indsatsområder på skolen. Derudover mener vi, at faggruppesamarbejdet er en af de bærende søjler for kvalitetssikring af lærernes kompetencer og undervisningens kvalitet. Derfor var det afgørende for os at have et godt metodisk redskab (FPL-konceptets GRUS-model) til at sikre relevante og konstruktive drøftelser såvel internt i faggruppen, såvel som mellem ledelsen og skolens faggrupper. Deltagelsen i BUVM's forsøgsprojekt (FPL) gjorde det muligt for os at opnå begge dele.

Hvad var hensigten med FPL-projektet på jeres skole

Faggrupperne og deres arbejde er et af de vigtigste steder for kvalitetssikring og pædagogisk/faglig udvikling på Falkonergårdens Gymnasium. Disse drøftelser foregår ofte uden ledelsens deltagelse (medmindre ledere indgår i givne faggruppemøder som undervisere). Med forsøgsprojektet FPL, ønskede ledelsen på Falkonergårdens Gymnasium at afprøve et GRUS-koncept, som fremadrettet kunne danne rammen for et tættere samarbejde mellem ledelsen og skolens faggrupper.

Ønsket var et koncept, som kunne sikre nogle mere kvalificerede samtaler omkring den iagttagede undervisning, men som også kunne skabe rammer for faglige pædagogiske drøftelser mellem lærerne i faggrupperne og på den måde facilitere videre videndeling og pædagogiske refleksioner. Ledelsen skulle ikke fastlægge diskussionen og "kursen", men facilitere den pædagogiske drøftelse i gruppen af fagfæller. Ledelsens tættere samarbejde med faggrupperne skulle også skabe sikring af sammenhæng og kvalitet i skolens overordnede pædagogiske indsatsområder.

Skolen fik ny rektor 1. marts 2018 - et lille halvt år inden projektets reelle opstart. Derfor valgte hele ledelsesgruppen at indgå i forsøget, fordi det er en fin måde at ryste ledelsesgruppen sammen på, når man har et konkret fælles projekt der skal udføres. Vi havde inden FPL-projektet udformet en ny ramme for vores MUS-koncept på skolen (ramme og MUS-værktøj).

Men vi manglede imidlertid et godt redskab til GRUS-koncept, og FPL-projektet kunne danne en fin ramme for afprøvningen og udviklingen af et GRUS-koncept. FPL-projektet gav også mulighed for at følge flere af de igangsatte lærergrupper.

Organisering af aktionsrunden:

Forud for skoleårets (2018-19) begyndelse havde forskellige grupper af lærere på Falkonergårdens Gymnasium besluttet sig for et pædagogisk fokus, som lå inden for skolens to overordnede pædagogiske indsatsområder, som var *mindset-baseret undervisning* og *formativ feedback*. Disse to fokusområder var fremkommet på baggrund af elev-trivselsevalueringer og lærernes ønsker til bedre undervisning.

Lærergrupperne var typisk sammensat af lærere med samme faglige baggrund og et fokus knyttet til et enkelt fag. Skabelonen for de pædagogiske indsatser er tre halve mødedage (august, november og marts). Her mødes grupperne og aftaler, hvad de vil arbejde med, hvad de vil opnå, og hvordan de arbejder. Mellem møderne afprøves elementer i de enkelte læreres egen undervisning. Mødet i november fungerer som en midtvejsevaluering og mødet i marts er opsamling og vurdering af det videre forløb (udvikling/anvendelse af den opnåede viden fremadrettet). Ledelsen fulgte tre lærere i deres tre klasser igennem begge GRUS-runder. Lederne faciliterede de to GRUS-samtaler mellem de to aktioner, akkurat som de også havde samtaler med lærerne forud for observationen og efterfølgende kom med en skriftlig evaluering.

Konceptet i FPL-projektet krævede, at lærerne havde udvalgt problemstillinger, som de ønskede at arbejde med ift. GRUS. Da skolen i forvejen havde fastsat 2 pædagogiske fokusområder/problemstillinger, som beskrevet ovenfor, var det let at integrere dette i den GRUS-model, som fulgte med FPL-projektet. Hvor lærerne typisk tidligere selv ville have arbejdet med disse problemstillinger, så gav FPL-projektets GRUS-koncept mulighed for at ledelsen blev involveret meget mere i dette arbejde, fordi vi kunne følge processen: fra identificering af problemet, til valg af løsningsmetode, observation af processen med at afprøve den valgte model og i sidste sende den opsamlende drøftelse af virkning/effekt.

Aktionsfokus

I beskrivelsen herunder fokuserer vi på erfaringerne med tre matematiklæreres arbejde med åbne problemstillinger i matematik. Det var et projekt under "mindsetbaseret undervisning". Formålet var, at få eleverne til at tænke i matematik ift. dagligdags situationer, at få eleverne til at overveje, hvordan matematik indgår i dagligdagen og overveje hvilke matematiske løsningsforslag, formler og funktioner, der kan være med til at beskrive og løse de stillede/skitserede problemer. De anderledes opgaver, og opfordringen til at eksperimentere, skulle ideelt set løse op for en perfektionskultur, hvor eleverne er bange for at lave fejl, og i stedet føre til en mere nysgerrigt afsøgende tilgang. Lærerne håbede på en

højere elevaktivitet fra flere elever og en øget evne til at kunne italesætte brugen af matematik ift. hverdagen og dermed en mere anvendelsesorienteret tilgang til faget.

De tre lærere anvendte tre forskellige metoder i tre forskellige klasser.

1. Den første lærer præsenterer eleverne for en opgave om to drenge, som skater, og eleverne skal så vurdere i hvilket omfang, drengene skal købe klippekort, engangsbilletter, månedskort eller årskort til Skaterhallen. Hertil kommer en række andre informationer, som dog er upræcise (alder, træning 1-5 dage om ugen m.m.). Målet er at eleverne giver sig til at drøfte, hvad de ved, og hvad de kan beregne, og hvilke antagelser de er nødt til at opstille for at give drengene i opgaven et svar på, hvad der kan betale sig.
2. Den anden lærer arbejder med at der skal graves en tunnel og hvordan sikrer man sig at de to hold gravere mødes?
3. Den tredje matematiklærer arbejder med metoder til bestemmelse af længder og højder, hvor man ikke umiddelbart kan komme til at måle dem direkte.

Erfaringer

Aktionsplan

De enkelte lærergrupper fik på baggrund af de to overordnede pædagogiske indsatsområder frie rammer til at definere en faglig problemstilling og metoder til løsning af problemet - altså aktionsplanen. Da vi var under tidspres i dette forsøg, så var det fint, at dette var valgt på forhånd af lærerne. Fremadrettet ville det dog have givet god mening, at vi som ledere også observerede de drøftelser, som foregik i forbindelse med valget af den faglige problemstilling og mulige aktioner. Dels for at lade disse indgå i observationerne undervejs og også for bedre at kunne vurdere, om de havde haft den ønskede effekt.

Højere elevaktivitet var et af lærernes ønsker til deres indsatser og noget af det, som lederne skulle være opmærksom på i forbindelse med observationerne i undervisningen. Et andet fokus var elevernes evne til at omsætte dagligdags problemstillinger til matematiske udtryk (brugbare beregninger).

Observation

Der var flere ting, som vi oplevede fungerede godt i forbindelse med observation af undervisning. Det var en god ting at være vidende om og forberedt på, hvilke formål undervisningen skulle opfylde. Især var det brugbart på forhånd at tænke over, *hvordan* man ville kunne se, om noget virkede efter hensigten. Det var også godt at have set det undervisningsmateriale, som eleverne skulle arbejde med før timens start. Dog var det en konkret udfordring, at vurdere i hvilket omfang undervisningsmetoden udløste større elevaktivitet, hvilken var fokus for flere aktioner. Vi erfarede dog, at en sådan vurdering måske

giver mest mening, hvis det ses i lyset af andre timer, med andre former for undervisning og et kendskab til, hvordan klassen normalt agerer. I vores tilfælde kendte lederne ikke klasserne på forhånd.

Samtale (MUS/GRUS)

Alle de tre deltagende lærere var med til den første GRUS-samtale efter den gennemførte undervisning og observationen. De skulle først præsentere deres forløb for deres kolleger (de havde jo valgt tre forskellige modeller) og de gjorde herefter rede for, i hvilket omfang de selv syntes, at de havde opnået det, der var formålet. Efterfølgende bidrog lederen med hans/hendes observationer og vurdering af, hvad der havde fungeret, og hvor det var vanskeligt.

Disse to oplæg gav grundlag for en fælles drøftelse mellem de deltagende lærere (de andre lærere stillede spørgsmål til valg af metode og kom med mulige forslag til justeringer og overvejelser ift. en fremtidig model). De tre lærere gav sig herefter til i fællesskab at drøfte de vanskeligheder i modellen, som lederen havde påpeget ud fra observationen: Én gik bl.a. på, at alle eleverne havde vanskeligt ved at komme *fra* den "ufaglige" snak om problemet med betaling af skater-rampe-billetter, og hen *til* de konkrete relevante matematiske værktøjer. Hvordan kunne man hjælpe eleverne i denne proces, uden at give dem det færdige svar? Denne drøftelse dannede grundlaget for, hvordan lærerne skulle arbejde videre med metoden i forbindelse med den anden undervisningsrunde/observation.

Herudover var der en generel drøftelse på mødet om de teorier/teoretikere, der har udviklet det pædagogiske arbejde med åbne matematiske problemstillinger og udfordringer med at overføre teoretikernes arbejde til anvendelse i danske klasser. Det er lærernes kendskab til disse teorier, der i første omgang har fået dem til ville afprøve at arbejde med åbne matematiske problemstillinger.

Det var som leder en stor fornøjelse at høre faggruppen drøfte deres arbejde – deres refleksioner og drøftelser af forskellig forskning omkring matematikundervisning. Lederens rolle blev derfor ikke at komme med det rigtige svar eller løsningen på udfordringen, men mere at stille de undrende spørgsmål som udefrakommende person og på den vis opnå indsigt i faggruppens kompetencer og videndeling. Som nævnt tidligere, ville det have været givtigt som lederen, at være med i den indledende drøftelse (hvor problemstillingerne og aktionerne vælges) ift. at have haft større indsigt i de teoretiske, didaktiske overvejelser, der er omkring – i dette tilfælde – åbne matematiske problemstillinger. Det ville også øge lederens kompetencer – især hvis vi prioriterer, at lederen har samme fag som den observerede faggruppe.

Lærernes engagement blev understøttet af, at de selv havde valgt deres problemstilling, deres arbejdsgruppe og deres metode, akkurat som de også havde kunnet tilvælge, om de ønskede lederne som observatører. Hertil kommer, at lærerne søger efter metoder, som kan

engagere eleverne i matematik, og som kan åbne deres øjne for, at matematik ikke kun er et teknisk redskabsfag, men faktisk knytter sig til mange dagligdagsproblemer. Den afprøvede model skulle både give fagligt svage og dygtige elever mulighed for at bidrage (på forskellige steder i processen).

I den ene klasse (en fagligt og socialt meget svag klasse), oplevede den ene lærer (ham der arbejdede med gravning af tunneller), at de fraværende elever henvendte sig til læreren i det næstfølgende modul for at høre, hvad det var han havde lavet med klassen, mens de havde været væk. Det må derfor antages at metoden havde givet anledning til diskussion af dette blandt eleverne, siden de fraværende havde hørt om det og ydermere ønskede at blive opdateret. Dette hører ikke til vanlig adfærd i den pågældende klasse. Man kunne overveje, om man skulle inddrage eleverne i denne proces – måske efter første observation og inden igangsættelsen af næste aktion, med henblik på at høre, hvordan de oplevede undervisningen.

Refleksioner over muligheder og barrierer

GRUS-konceptet er meget omstændigt ift. mængden af dokumenter og kravet om skriftlighed. Alligevel er vores erfaring, at det er rigtig fint skriftligt at fastholde et fokus og formål med undervisningen på denne vis - og dermed også formålet for observationen og den efterfølgende samtale.

FPL-projektet var i høj grad hæmmet af krav til bevægelse på digitale platforme, som næsten blev et mål i sig selv at håndtere og arbejde i. Dette gav stor modstand mod forsøget, men det havde reelt ikke tilknytning til det afprøvede GRUS-koncept. Det var godt at gennemføre forløbet to gange, fordi man blev mere fortrolig med formen og skabelonerne, og havde tid til at overveje muligheden for effektmåling til runde 2.

I vores gennemførelse af GRUS-runden havde de deltagende lærere drøftet refleksioner om belægget for valg af metode, da deres gruppe blev dannet, og altså inden lederne blev koblet på gruppen. Fra lederperspektiv var det derfor først efter lærernes gennemførelse af undervisningen og observationen, at lederne fik et dybere kendskab til de grundlæggende diskussioner, som gruppen havde haft omkring virkningen af åbne matematiske problemstillinger. Fremadrettet vil det være meget givtigt, at lederen får mulighed for at deltage som observatør i denne tidlige del af processen, da det givetvis vil kvalificere vedkommendes observationer.

Som tidligere nævnt, så var formålet bl.a. højere elevaktivitet. Det stod klart undervejs, at det var en vanskelig parameter at måle på og især at vurdere ud fra et enkelt nedslag som observatør. Man skal derfor være forudseende, så man ikke får valgt fokuspunkter, der ikke kan måles/observeres. Omvendt er manglende elevaktivitet en relevant problemstilling, så

alternativet kunne også være, at man overvejede, hvordan dette på anden vis kunne iagttages og vurderes.

Vi vil helt klart fortsætte med at være tættere på/del af faggruppernes arbejde og pædagogiske drøftelser. For lærerne giver det mulighed for at give lederne indsigt i de udfordringer, de har i deres fag/klasse til dagligt, og samtidig giver det mulighed for at få peerfeedback fra deres kolleger. Udfordringer i undervisningen flyttes fra at være et personligt anliggende til at blive noget, der skal løses med fælles indsats (bl.a. brug af stærke kompetencer i faggruppen men også strategiske prioriteringer fra ledelsens side). Så overordnet er konklusionen, at vi fortsætter med GRUS. Vi laver en "light-version" af papirdelen af det afprøvede koncept, og vi sikrer at struktur og ramme omkring det er planlagt og tilrettelagt i god tid, så det passer ind i den samlede undervisning.

Gode råd og tips til andre ledere/skoler

GRUS-runder med faggrupperne skal også fremover tage sit udgangspunkt i konkrete problemstillinger og afprøvning af metoder/indsatser. Dog kunne det være relevant at lederne var tættere på processen og drøftelserne om valg af metoder (og lærernes overvejelser omkring disse valg), da denne fase giver lederne indtryk af lærernes kendskab til relevant forskning og didaktiske overvejelser, og lederne kan sikre, at faggruppen har indsigt i den viden, der allerede er på feltet.

Planlægning

Planlægningen af hele processen bør ske i god tid, så lærerne ikke føler, at de pludselig skal inddrage undervisningsmetoder, som ikke passer til de forløb, deres klasser arbejder med. Altså et projekt/forløb, som er gennemtænkt fra årets start og tænkt ind i en samlet tidsramme, så det ikke giver afbræk/forstyrrelser i lærernes planlægning/forløb.

Elevinddragelse

Det kunne have været relevant at have snakket med eleverne og høre deres oplevelse af forsøget. Lige nu blev det lærerne, der havde denne dialog med eleverne og ikke lederne. Men det vil være relevant at overveje, hvilken rolle eleverne skal have i denne proces. Skal de involveres? Skal de vide, at de indgår i et pædagogisk indsatsområde? Eller ødelægger det "data"?

Kapitel 3:

GRUS – udvikling og kvalitet i didaktiske fællesskaber

Skrevet af:

Jesper Holmbach og Per Flohr, Hasseris Gymnasium

Resume

Hasseris Gymnasium ønskede at indgå i FPL-projektet med udgangspunkt i GRUS-konceptet. Før deltagelsen i dette udviklingsprojekt havde vi i de seneste skoleår afsøgt og afprøvet potentialet i gruppesamtaler i faggrupperegii. Resultatet var overordnet set positivt, men vi savnede også redskaber til at styrke det didaktiske fokus i gruppesamtalerummet. Dette var vores bevæggrund for at deltage i projektet; for at understøtte og udvikle praksisnære fællesskaber. Vi har gennemført forløbet på udvalgte fag på samme årgang (dansk 3.g, samfundsfag 2.g og matematik 2.g) med henblik på at styrke den faglige samtale i mere specifikke faglige klynger. Konkluderende oplever vi en didaktisk styrkelse i GRUS-samtalen gennem både observations- og samtaleformen i projektet.

Hvad var hensigten med FPL på jeres skole

På Hasseris Gymnasium er vi trygge ved afholdelse af MUS-samtaler, og vi har i de seneste skoleår også gjort os erfaringer med GRUS-samtaler med alle faggrupper. Det ses som en vigtig del af den pædagogiske ledelse at være i kontakt med de enkelte faggrupper i forhold til at støtte op om faggruppens videre udvikling af både fag og didaktik. Med andre ord er det vigtigt at facilitere den faglige samhørighed som et udviklende, professionelt læringsfællesskab. Ligeledes har vi i de seneste år afholdt GRUS, men uden at have fundet den rigtige form for samtalen, som handlede om fag og undervisning på et mere overordnet plan i forhold til eksamensresultater, faggruppebudget, kursusrammer mv. Med andre ord ville vi gerne have et andet output på GRUS-konceptet.

Vi oplevede samtidigt, at det var en udfordring at have en reel faglig samtale med store faggrupper med mange lærere, da dette fora blev for stort til at tale om specifik og konkret faglighed, som den finder sted hver dag ude i klasseværelserne. Deltagelsen i projektet gav os imidlertid mulighed for at vende GRUS-samtalen på hovedet og tage udgangspunkt i specifikke didaktiske fællesskaber og herudfra tale om erfaringer på fag- og årgangsniveau.

Erfaringer og gennemførelse

På Hasseris Gymnasium havde vi kun i mindre omfang erfaring med ledelsesobservation af undervisning som baggrund for samtaler mellem ledere og medarbejdere. Projektet var derfor også en måde for os at komme nærmere den pædagogiske praksis i klasse-

værelserne, og FPL-projektets GRUS-koncepts fokus på én specifik faglig aktion hjalp os til at give en faglig retning på både observation såvel som den efterfølgende GRUS-samtale. Imidlertid vil der altid være noget på spil, når undervisningsobservation finder sted. Det gælder både, når der er tale om observation mellem lærer og lærer samt mellem leder og lærer. Projektets aktionslæringsmodel giver imidlertid en hensigtsmæssig ramme for observationen og den efterfølgende GRUS-samtale, som læreren/gruppen selv har fastsat. Den ramme er med til at give et fagligt fokus og understøtter potentialet for pædagogisk udvikling.

Mere specifikt har fem ledere deltaget i FPL-projektet, og vi tog udgangspunkt i 2.g matematik, 3.g dansk, 2.g samfundsfag, der hver udgjorde en aktionsgruppe med en eller flere ledere tilknyttet. Som sagt ønskede vi at understøtte faglige fællesskaber, der var bundet sammen i mere specifikke klynger i faggrupperne, og derfor faldt valget på de årgangsspecifikke fagfællesskaber, da de pågældende lærere står overfor mange af de samme pædagogiske og faglige overvejelser. Dette udmøntede sig fx i forhold til skriftlighed i dansk og eksamenstræning i 2.g dansk.

Hver aktionsrunde har taget udgangspunkt i en kort forsamtale, som enten har fundet sted mellem en leder og en pågældende lærer eller mellem en leder og hele aktionsgruppen på én gang. Forud for samtalen havde den enkelte lærer overvejet et fokus for den forestående aktion, som så blev drøftet i forhold til den bagvedliggende hjemmel jf. Toulmins argumentationsmodel. Denne forsamtale fungerede som oplæg til lederens fokus i den forestående undervisningsobservation. Fx arbejdede en lærer med kvalitet i mundtlighed i klassen med henblik på at få flere elever til at deltage mundtligt på et højere taksonomisk niveau. Tilgangen til den enkelte lærers aktion har været forskellige fra fagfællesskab til fagfællesskab. Der har både været lavet forsøg med individuelle aktionsmål og forsøg med at opstille ét fælles aktionsmål for aktionsfællesskabet. Udgangspunktet har dog altid været en presserende didaktisk problemstilling, som den enkelte lærer stod overfor i den daglige undervisning. Der er både fordele og ulemper i forhold til individuelle kontra fælles aktionsmål. På den ene side gives der mulighed for at drøfte individuelle udviklingszoner med en leder og aktionsgruppe, og på den anden side skaber en fælles aktion grobund for at udvikle didaktiske løsninger i fællesskab.

I selve undervisningsobservationerne var lederens fokus på den pågældende aktion, som umiddelbart efter observationen blev fulgt op af en kort og overordnet snak om, hvad lederen observerede, og hvordan læreren oplevede det. Alle de gennemførte aktioner fungerede som grundlag for den efterfølgende GRUS-samtale, hvori den didaktiske erfaring blev undersøgt i fællesskab med lederen som facilitator for samtalen. Selve GRUS-samtalernes struktur fulgte FPL-projektets samtaleværktøj med henblik på de tre niveauer:

- beskrivelse af aktionerne
- aktionernes intention og tegn på effekt
- didaktisk refleksion i fællesskab

Det er vores oplevelse af de afholdte GRUS-samtaler, at det især er i den fælles didaktiske refleksion, at projektet har sin styrke, da der her skabes et rum for de medvirkende lærere til at give hinanden gode råd, erfaringsudveksle og inspirere hinanden i forhold til konkrete og faglige problematikker, som er nærliggende for alle i aktionsgruppen.

For lederen er den store udfordring her at have fokus på at skabe en åben og undrende samtale for at komme ind til de antagelser, der ligger bag lærerens didaktiske valg i den enkelte lektion. Det faglige afsæt for dette skal findes i Toulmins model for argumentationsanalyse, hvor det kræver en fast kurs at spørge grundigt og vedholdende ind til den hjemmel, der ligger bag de enkelte aktioner. Med andre ord gik vi spørgende ind i GRUS-rummet for at undersøge de bagvedliggende antagelser for god undervisning i et specifikt fag på en specifik årgang. Dette resulterede i gode og konkrete samtaler for de deltagende lærere og ledere.

Refleksioner over muligheder og barrierer

På Hasseris Gymnasium ser vi et fremadrettet potentiale i at bruge FPL-projektets GRUS-koncept til at styrke den faglige samtale mellem ledelse og medarbejdere. FPL-projektets GRUS-model giver en pædagogisk forankret berettigelse til at sætte fokus på specifik pædagogik i relevante læringsfællesskaber, hvilket vi har fundet meningsfyldt og værdiskabende.

Den åbenlyse udfordring skal findes i tid og ressourcer, hvor vores mål var at være så fokuserede som muligt i samtalen forud og umiddelbart efter undervisningsobservationerne for til gengæld at prioritere selve GRUS-samtalen med lærerfællesskabet. Forud for projektets start blev de involverede lærere derfor præsenteret for nedenstående oversigt over både arbejdets omfang og rollefordelingen mellem leder og lærer:

Lærer	Leder
• Dele overvejelser omkring planlægning af en aktion i en konkret undervisningslektion • Deltage i før/efter samtaler med leder – give gensidig feedback • Deltage i GRUS med andre lærere + leder	• Indgå i gensidig dialog med lærer om en konkret didaktisk aktion • Observere, reflektere og evaluere • Deltage i før/efter samtaler med lærer – give gensidig feedback • Deltage i to omgange GRUS med andre lærere + leder

Formålet med modellen var at understrege, at der var tale om en *gensidig* udviklingsproces mellem lærere og leder på baggrund af aktionslæringsprincipperne i FPL-projektet. Ledelsesgruppen ville oparbejde og udvikle evner til at understøtte kvalitet og fokus ved

hjælp af GRUS-samtalen for på den måde at komme tættere på praksis i klasseværelserne. Lærerne ville oparbejde evnen til at indgå i fagligt og formelt strukturerede aktionslæringssamtaler med henblik på at besvare faglige problemstillinger i fællesskab.

Konkluderende ser vi FPL-projektet som en løftestang i forhold til at fokusere GRUS-fællesskaberne på specifikke fag og årgange. Vi har fået konkrete erfaringer med at skabe et specifikt fagligt fokus samt at skabe et didaktisk rum til at analysere og udvikle praksis omkring GRUS-samtalen. De helt åbenlyse spørgsmål for os fremadrettet er, hvilke specifikke fællesskaber, man skal prioritere, samt hvor tit aktionslæringsfællesskaberne skal gentages for at mål og midler følges ad.

Kapitel 4:

GRUS som ramme for udvikling i udvalgte lærergrupper

Skrevet af:

Flemming Kofoed-Dam, Charlotte Mandrup Ozimek, Maria Kallestrup Laursen, Poul Erik Steinmeier og Signe Bracke, HF&VUC NORD

Resume

På HF&VUC NORD har vi arbejdet med GRUS-konceptet i vores afdelinger i Vendsyssel og Aalborg. Begge steder har vi været igennem to runder med observation, feedback og GRUS-samtaler – dog i samarbejde med to forskellige lærergrupper nemlig fagkolleger og nye lærere. Deltagelsen i projektet har ført til en større opmærksomhed på det udbytte, der opstår i den fælles refleksion over en didaktisk udfordring. Selvom refleksionen tager afsæt i den enkelte lærers aktionsfokus, opleves den efterfølgende samtale med kolleger og leder som et fælles anliggende. Dette peger på, at der blandt lærerne er et behov for at skabe platforme for pædagogisk og didaktisk udvikling med afsæt i et fælles sprog og en fælles metode. Her har projektet bidraget med nogle rammer, som vi ønsker at arbejde videre med.

Hvad var hensigten med FPL-projektet på jeres skole?

Det oprindelige formål med at deltage i FPL-projektet på HF&VUC NORD var et ønske om at kvalificere den pædagogiske ledelse af faggrupper og teams. Vi har gennem en årrække arbejdet med en kvalificering af MUS, men vi har oplevet at mangle redskaber til at gennemføre strukturerede GRUS-samtaler om lærernes undervisningspraksis. Vi ville således gennem deltagelse i projektet gerne blive bedre til at holde mere professionelle GRUS-samtaler samt til at afvikle dem på et mere kvalificeret grundlag fx ved hjælp af observationer eller holdevalueringer.

Da vi gik i gang med FPL-projektet, kom det dog bag på os, at GRUS-konceptet var så omfattende. Vi ændrede derfor vores oprindelige plan om at dygtiggøre os i afholdelse af GRUS med hele lærer- eller faggrupper. I stedet ville vi have fokus på:

- En kvalificering af ledelsen i forhold til at give feedback efter observation af undervisningen
- At holde GRUS-samtale med en mindre gruppe lærere, eksempelvis fagkolleger eller nye kolleger.

Som led i forsimplingen blev antallet af GRUS-samtaler reduceret fra tre GRUS-runder til to. Antallet af lærere, der skulle deltage i GRUS, blev ligeledes reduceret til ca. fire pr. leder, ligesom antallet af ledere, der deltog i projektet, blev reduceret fra otte til fem. Med et således tilpasset koncept gik hver leder i gang med at afklare, hvad de ønskede at udforske og blive bedre til.

I afdelingen i Aalborg valgte de fire deltagende ledere at afholde GRUS-samtaler for et udsnit af fire faggrupper (matematik, dansk, engelsk og historie). Da det ikke lykkedes i særlig høj grad at få lærerne til at melde sig frivilligt, blev lederne nødt til at indbyde specifikke lærere i de fire faggrupper. Dette var dog med til at sikre en god diversitet i GRUS-grupperne ift. alder, erfaring og interesse for at udvikle sig på både det pædagogiske og fagdidaktiske område.

I afdelingen i Vendsyssel brugte den deltagende leder konceptet til at afholde GRUS-samtaler med nye lærere, der ikke havde undervist på VUC før. Denne gruppe afveg fra det oprindelige formål, da de fire lærere hverken udgjorde en faggruppe eller et team. De underviste på hvert deres niveau (FVU, AVU og HF) og med forskellige målgrupper (ansatte i restaurationsbranchen, tosprogede og unge voksne ml. 20-25 år). Nyansatte lærere på VUC er dog en lærergruppe, der også normalt arbejdes med: Pågældende leder bruger hvert år tid på at komme på undervisningsbesøg hos de nye lærere, dels for at få en fornemmelse af deres undervisning, og dels for at tilbyde sig selv som sparringspartner. Det skulle vise sig at GRUS-konceptet kvalificerede denne praksis på flere måder.

Erfaringer

Aktionsplan

Vi vurderede, at lærerne kom bedst og mest motiverede fra start med det nye GRUS-koncept ved selv at kunne vurdere og vælge relevante aktionsfoki, som de gerne ville undersøge, afprøve og arbejde mere med via lederobservation, feedback og GRUS-samtale. I gruppen for nye lærere i afdelingen i Vendsyssel havde lærerne vidt forskellige undervisningsopgaver og vidt forskellige baggrunde. Det gav derfor også her god mening at tage udgangspunkt i selvvalgte aktioner. Aktionsplansarbejdet blev i begge afdelinger igangsat ved et frokostmøde, hvor samtlige deltagere gennemgik rammer, skemaer og tidsplan for projektet nøjere.

Refleksionerne knyttet til aktionen, inden selve observationen, var væsentlige både for lærere og ledere. Lærerne blev tvunget til at være bevidste om og formulere tanker vedr. undervisningens tilrettelæggelse. De udfyldte skemaer gav alle det samme udgangspunkt og sikrede en form for ligestilling og sammenlignelighed mellem lærere, der skulle observeres og ledere, der skulle observere. Skemaerne etablerede et rum for refleksion, som i en travl hverdag kan være vanskelig at skabe, og gjorde det tydeligt, at man skal øve sig i

at reflektere og i at delagtiggøre sine kolleger/leder heri. I løbet af GRUS-runderne blev der skabt et fælles sprog omkring det at reflektere og stille "hvorfor"-spørgsmålene, som medvirker til, at man udvikler en metabevidsthed og kan tale om det at reflektere med kolleger og/eller leder. Vi fortsætter med GRUS og vedligeholder derved træningen i at reflektere.

Af nogle lærere blev skemaerne dog oplevet som en spændetrøje og en unødigt irritation. Skemaerne var med til at skabe struktur og derfor vigtige at bruge, men de er siden blevet forenklet og tilpasset vores skole, så vi forventer ikke, at lærerne vil opleve skemaerne på samme måde.

Observation

Ved observationerne i første GRUS-runde var nogle lærere nervøse inden vores besøg i forhold til, at vi skulle overvære undervisningen og give feedback. Både den pædagogiske tilrettelæggelse af undervisningen og det mentale fokus på observationen fyldte mere end forventet hos lærerne. Denne opmærksomhed var til stede uanset vores forsøg på at afmystificere, og også selvom lærerne tidligere havde haft besøg i forbindelse med MUS. Efter feedback var de alle meget lettede og havde haft en god oplevelse.

Den erfaring understreger vigtigheden af, at lærer og leder lærer hinanden at kende og sammen erfarer en god og fortrolig relation, når lederen observerer undervisningen. På den måde bliver det tydeligt, at målet ikke er "kontrol" eller en ny form for pædagogikumbesøg, men et led i en pædagogisk og fagdidaktisk udvikling af undervisningen med det mål at læringsudbyttet for kursisterne bliver større. Hermed kan læreren erfare, at undervisningen udvikles ud fra lærerens egne og de fælles refleksioner. Lederens opgave er således at opmuntre lærerne til at turde kaste sig ud i at eksperimentere i undervisningen vel vidende, at der er en risiko for, at der også kan ske noget uventet og utilsigtet. Det er vores erfaring, at det netop er her, læreren flytter sig pædagogisk.

Samtale (GRUS)

Den generelle erfaring for lederne var, at GRUS-samtalernes form egentlig kørte meget af sig selv: hver lærer præsenterede sin aktionsplan og resultatet af de refleksioner, aktionsplanen gav ift. deres aktionsfokus i undervisningen. Dette blev efterfulgt af de øvrige læreres kommentarer/erfaringer/refleksioner ift. det fremlagte. Dog oplevede nogen, at lederen var mindre styrende under samtalen ved anden GRUS-runde end ved første, og deltagerne var bedre til at bruge det tilhørende støttedokument: "Samtaleværktøj til afholdelse af GRUS-samtaler", som blev brugt til at stille nogle af de undrende spørgsmål. Flere af de deltagende grupper havde i anden runde valgt at arbejde med det samme aktionspunkt, hvilket sikrede en høj grad af kollegial sparring og motivation for at lytte til hinandens refleksioner.

Internt i ledelsen talte vi om og sammenlignede vores strukturer og forberedelser til GRUS-samtalerne. Det var meget forskelligt, hvor meget vi forberedte os, og hvor meget litteratur vi ønskede at inddrage. Rammen for GRUS-samtalerne var den samme, men samtalerne faldt alligevel forskelligt ud. Flere af os oplevede det som en udfordring at fastholde sig selv og alle lærerne i det spørgende rum, hvor man skulle afholde sig fra at give gode råd.

I afdelingen i Vendsyssel blev det hurtigt tydeligt, at de to nyuddannede lærere ikke i særlig høj grad formåede at reflektere på et didaktisk niveau. De manglede naturligt nok didaktiske begreber at udfolde deres refleksioner med. Samtalerne med disse lærere var derfor præget af en højere grad af lederstyring, fordi lærerne ellers blev unødigt forvirrede af lederens undrende spørgsmål. Helt anderledes var det at stille undrende spørgsmål til de øvrige to nyansatte lærerne, der havde en didaktisk uddannelse i bagagen og mange års undervisningserfaring. Her var den undrende tilgang til samtalen god, men lederen følte sig ikke altid kvalificeret nok til at løfte niveauet for samtalerne med de erfarne lærere. Man skal som leder altså være forberedt på, at lærernes udgangspunkt for samtalerne er meget forskellige, og at de kræver forberedelse i form af konkrete råd til den nyuddannede og pædagogiske pointer til de mere erfarne.

Der er generelt positive tilbagemeldinger fra lærergrupperne, som synes, de både fik noget ud af den individuelle feedback, men ikke mindst sammen med kollegerne i GRUS. Bl.a. lærere med en meget "klassisk" pædagogisk tilgang (dvs. tavleundervisning og deduktiv tilgang til undervisning) så nye muligheder ud fra GRUS, hvor de fik præsenteret andres praksis og gode resultater. Et par lærere gav udtryk for, at de allerede havde eksperimenteret på andre hold samtidig med og i forlængelse af dette GRUS-forløb. Lærerne påpegede dog, at observation, feedback og GRUS-samtaler skal nøje planlægges, så der ikke går for lang tid imellem de enkelte aktiviteter. Det betyder noget for motivationen, at man ikke skal vente for længe på den fælles samtale.

Refleksioner over muligheder og barrierer

Overordnet set var lærerne meget åbne over for observation af deres undervisning og de efterfølgende samtaler. De vil gerne bidrage til at kvalificere deres ledere. Vi oplevede dog, at dét at blive observeret alligevel kom til at fylde noget. Især i den første GRUS-runde oplevede lærerne en usikkerhed på formen og den bagvedliggende intention med observationen.

I afdelingen i Vendsyssel var det tydeligt, at det havde en positiv effekt igen og igen at understrege, at lærerne deltog i et projekt med det primære formål at gøre lederen til en bedre leder. Det tog en del af presset af dem, når lederen kom på undervisningsbesøg og der efterfølgende skulle afholdes samtaler. I Vendsyssel deltog lederens egen leder i GRUS-samtalerne for at observere *lederen*. Det var igen med til at afdramatisere det hele for lærerne og det var virkelig godt for lederen at få feedback af sin egen leder efterfølgende.

Forløbet giver altså også mulighed for at udvikle det faglige fællesskab, der er i ledelsen. Vores ønske om i ledelsen at rette mere opmærksomhed på skolens kerneopgave: Undervisning og blive mere kvalificeret til at give feedback, er blevet opfyldt. Samtidig er de rammer projektet indeholder med til at opgradere de professionelle fællesskaber, der allerede eksisterer.

Vi fortsætter arbejdet med GRUS-konceptet - dog i en forsimplet udgave. Grundelementerne vil stadig være de samme: Aktionsplan, observation med feedback og fælles GRUS, men antallet af skriftlige dokumenter vil blive reduceret, ligesom spørgsmålene vil blive tilpasset og gennemskrevet. Alt sammen med det formål at skabe og sikre en platform for pædagogisk og didaktisk udvikling med et fælles sprog mellem lærere og ledere på vores afdelinger.

Gruppesammensætningen skal være gennemtænkt, og kriterierne herfor skal være gennemskuelige for alle deltagere. I Aalborg vil det fortsat være muligt at sammensætte grupper ud fra faglige fællesskaber samt ønsket om høj diversitet ift. alder, køn, erfaring og pædagogisk udviklingsniveau. I Vendsyssel vil man sammensætte grupperne med det mål at få etableret faglige fællesskaber i en ny organisationsstruktur.

Gode råd til andre ledere

Vær tydelig omkring rammer og tidsplan

Lærerne skal introduceres grundigt til, hvad en aktionsplan er og til rundernes udformning. Sæt god tid af til 1:1 feedback og vær skarp på din og lærernes kalendere sådan, at runderne er planlagt med korte intervaller mellem observation, feedback og GRUS.

Vælg et fælles aktionspunkt for én af runderne

Lærernes engagement og motivation stiger, når de kan genkende fagdidaktiske udfordringer og samtidig får oplevelsen af at kunne bidrage til den fælles refleksion. Desuden oplever lærerne den bonus, at de får konkrete idéer med til deres egen undervisning.

Øv dig i at være i det spørgende rum

Det er svært at være i et rum, hvor man som leder skal afholde sig fra at komme med løsninger ift. undervisning. Find ud af hvilke spørgsmål, der sætter refleksioner i gang, ved at øve dig sammen med dine lederkolleger og aftal at observere hinanden under GRUS-samtalerne.

Kapitel 5:

Rammesætningen er afgørende - GRUS i klasseteams

Skrevet af:

Kenneth Vennerstrøm og Rasmus Stobbe, Oure Kostgymnasium

Resume

Fra Oure Kostgymnasium medvirkede vi i FPL-projektet med fokus på GRUS-konceptet med to ledere: Rektor og en pædagogisk leder. Vi valgte at arbejde med to klasseteams i 2.g – ét tilknyttet hver leder. Den ene klasse var en papegøjeklasse med hhv. en sproglig og en musikalsk studieretning, den anden en biotek-klasse. Når vi valgte at arbejde med GRUS i klasseteams og ikke i faggrupper, var det fordi vi ville styrke skolens professionelle kapital i teamarbejde og lægge vægten i samtalerne på det almenpædagogiske snarere end på at styrke særlige faggrupper eller det fagdidaktiske. Men for rigtig at indfri det almenpædagogiske potentiale skulle vi nok have krævet at lærernes egne oplevelser og erfaringer i klasserne skulle danne udgangspunkt for aktionerne – koblet med de temaer vi som ledelse vurderede var centrale.

Hvad var hensigten med FPL-projektet på jeres skole

Formålet med vores deltagelse i FPL-projektet var som ledere at komme tættere på undervisningen for at kunne give os selv bedre betingelser for at udøve reel pædagogisk ledelse – forstået som facilitering af lærernes overvejelser over pædagogiske og didaktiske dilemmaer og valg. Vi havde et ønske om at få et fælles sprog og erfaringer med fælles begreber på det almenpædagogiske område også i højere grad, end det har været tilfældet tidligere. Desuden ønskede vi at skabe et rum for vidensdeling og pædagogisk erkendelse på et mere generelt niveau, end det er muligt ved kaffemaskinen eller de halvårslige klassemøder, hvor der er fokus på enkeltelever. Overfor lærerne i projektet beskrev vi formålet således (i en fælles præsentation ved projektets start):

1. Etablering af fælles sprog
2. Åbne klasserummene: Sætte processer i gang i relation til deprivatisering af praksis

Og mere overordnet beskrev vi vores mål som et ønske om en styrkelse af vores læringsfællesskab i bredeste forstand + hjælpe reformimplementeringen på vej.

Erfaringer

Vi har ikke tidligere på gymnasiet haft lærerteam som noget vigtigt led i organisationen. Vi valgte to lærerteams i 2.g som projektdeltagere, dels fordi de jo har en afgørende rolle i

bekendtgørelsen (§§24-25) i relation til de faglige samspil, og dels fordi de almenpædagogiske overvejelser henover faggrænserne var et af formålene med projektet hos os. Disse to teams fik valget mellem følgende temaer som ramme for deres valg af aktionsfokuspunkter:

- videnskabsteori (forankret i det faglige arbejde)
- klasserumsledelse
- digital dannelse
- formativ feedback.

Temaerne valgte vi i ledelsen dels med udgangspunkt i centrale reformtemaer (videnskabsteori, digital dannelse og formativ feedback), dels ud fra et kendskab til de klasser, som lærerne var fælles om, og som jo derfor kunne blive en tydelig fælles reference-ramme for de kommende samtaler. I klassen 2abm valgte lærerne digital dannelse, mens det i klassen 2q blev videnskabsteori, der blev omdrejningspunkt.

Da undervisningsobservation allerede indgår som en fast bestanddel i forbindelse med vores MUS-samtaler, oplevede vi det som problemfrit at komme på besøg i undervisningen. Når to ledere gentagne gange kom ind i den samme klasse, gav det os et godt kendskab til klassernes særlige kulturer, ligesom eleverne vænnede sig til vores tilstedeværelse.

Arbejdet med den didaktiske dialog var det, der påkaldte sig størst opmærksomhed og overordnet krævede den største indsats fra ledernes side. Lige så åbne og gæstfri, som lærerne generelt var for at lukke os indenfor i undervisningen, lige så skeptiske var en del af dem over for den begrebslige omgang med deres pædagogiske valg og overvejelser – og over for selve formaliseringen af samtalen, som de oplevede som besværlig eller overflødig. Det viste sig ved den didaktiske samtale i runde 1, at vi ikke nåede meget længere end til at drøfte brugen af begreberne *påstand*, *hjemmel* og *belæg*. Især hjemmel-begrebet voldte vanskeligheder (det kender vi jo godt fra danskundervisningen). Vanskelighederne bestod dels i at arbejde med selve forståelsen af begrebet og dels skepsis i forhold til at skulle installere et sådant begreb i en samtale, der måske syntes at kunne fungere fint uden dette ekstra lag af – forekom det nogle – kunstig begrebsdannelse.

Samlet set var den didaktiske samtale i runde 1 temmelig præget af denne usikkerhed og reservation over for implementeringen af det nye samtaleværktøj, og derfor forekom arbejdet med at opstille påstand, belæg og hjemmel og dialogen i det hele taget mekanisk. Således var der en del gange behov for at "gå meta", hvor man som leder ikke bare skulle forklare, men også forsvare begrebssættet og hele tankegangen i den didaktisk reflekterende samtaleform.

Vigtigt i denne fase var også, at det ikke var helt enkelt at spørge ind til lærernes didaktiske belæg, uden at det blev opfattet som en unødvendig eller ligefrem konfrontatorisk øvelse, som syntes at fjerne fokus fra det, som lærerne opfattede som det centrale – nemlig selve

undervisningen. Vores erfaring blev, at vores undrende spørgsmål af nogle blev opfattet som kritik, og vores lederroller kom til flytte sig fra facilitatorens/filosoffens ("hvilke værdier vurderer du er styrende for dine valg i undervisningen?", "hvorfor er trial-and-error et godt grundprincip?", "hvorfor er det vigtigt at tænke ud af boksen?") til en position, hvor vi skulle passe på ikke at komme til at glatte for meget ud i forsøget på at få lærerne til at godtage og anvende tankegangen og begreberne ("jamen det der menes, er jo bare at...", "det svarer jo bare til at..."). Denne bevægelse i retning af en mere pragmatisk eller medierende tilgang ligger nok lige for i en samtale, hvis mål er fælles forståelse, men det kan faktisk anbefales at holde fast uden at forfalde til høflige nedtoninger.

En afgørende afklaring frem mod en gentagelse af denne type GRUS-samtale vil være at stille skarpt på, hvilke overvejelser og begreber, der er helt afgørende at fastholde og dermed bruge den nødvendige tid på at indarbejde, og hvilke vi kan forkaste uden først at skulle forsøge at forsvare dem.

Tilsvarende var det en udfordring at skabe et samtalerum, hvor spørgsmålene afspejlede en reel nysgerrighed mellem lærerne indbyrdes: Det blev måske snarere en række samtaler to og to mellem lederen og lærerne efter tur, end det blev en egentlig fælles dialog, båret af den samme interesse for erkendelse. Vores erfaring var, at lærerne syntes at holde sig lidt tilbage eller i hvert fald være temmelig forsigtige med at spørge nysgerrigt eller afklarende ind til hinandens refleksioner og erfaringer. Efter runde 1 formulerede én af os ledere følgende overvejelser i relation til den forestående runde 2:

"Mit fokus vil være metodik og gruppedynamik i den didaktiske samtale. Jeg vil gøre mere ud af at rammesætte samtalen – inkl. lave en kort opfølgning fra sidste runde – end jeg gjorde i runde 1, dvs. tydeliggøre hvad vi skal (og ikke skal) og hvorfor. Fokus skal lægges her for at sikre den kvalificering af GRUS-samtalen, som projektet giver gode muligheder for. Jeg vil gerne se, om vi i fællesskab kan løfte samtalens niveau højere op end at dér, hvor det bedste man kan sige om FPL-projektet er, at det er rart, at ledelsen viser lærerne anerkendelse ved at komme på besøg i deres undervisning."

I anden runde var tankegangen i højere grad kommet på plads. En lærer formulerede det i evalueringen af runde 2 sådan her: *"Det er nemmere den her gang. Det giver mere mening i forhold til didaktiske påstande og belæg. Her bliver de didaktiske overvejelser italesat."* Så på dette tidspunkt, efter at have gennemført den sidste samtale, var formen i lærerens øjne kørt ind.

Refleksioner over muligheder og barrierer

Har vi flyttet noget? Nåede vi det vi ville? Vores vurdering er, at vi med de to runder af GRUS i de to lærerteams sammen fik rykket os et lille, men vigtigt skridt i retningen mod at gøre lærerne fortrolige med aktionslæring som metode og den didaktiske samtale som samtale-

værktøj. Det gik op for os, at FPL-projektet i høj grad tog afsæt i lærernes nysgerrighed eller risikovillighed, og at dette var en vigtig forudsætning også at få på plads tidligt i projektet. Konceptet i FPL-projektet viste sig at rumme en temmelig omfattende formalisering mht. udfyldelse af skemaer, som vi ikke kendte til i ansøgningsfasen, og hvis omfang, karakter og betydning først gik op for os efterhånden som forløbet skred frem.

Samlet set vurderer vi, at konceptet er særdeles brugbart, men også at rammesætningen er helt afgørende og vil kræve mere tid og opmærksomhed fra vores side en anden gang. Mere om denne rammesætning i afsnittet nedenfor.

Gode råd og tips til andre ledere/skoler

1.

En aktion kan defineres som et "pædagogisk eksperiment, der iværksættes med henblik på at lære af og raffinere praksis, og som knytter sig til en bestemt problemstilling" (Plauborg, Andersen og Bayer 2007, s.43-44). Eksperimentet må i sagens natur repræsentere en afvigelse fra normaltilstanden eller -tilstandene, og det er vigtigt, at både lærer og leder har en fælles forståelse af, hvori det eksperimentelle består. Det er også vigtigt at få med, at ønsket om at raffinere praksis jo betyder, at eksperimentet skal være styret af en forestilling om, at der er elementer i undervisningen, der kan forbedres ikke bare forandres. Og under den forestilling ligger en grundlæggende undren, nysgerrighed og risikovillighed, som skal parres med mere eller mindre velbegrundede antagelser. Det er måske banalt, men alligevel vigtigt at indstille sig på, at aktionslæring kræver en grundlæggende åbenhed over for, at noget i undervisningen kan blive bedre, uden at nogen nødvendigvis på forhånd kan sige præcis hvordan.

2.

En vigtig erkendelse for os var, at udpegningen af de fælles temaer (videnskabsteori, klasserumsledelse, digital dannelse, formativ feedback) som gode udgangspunkter for aktionslæringsforløb skulle have været suppleret med opmærksomhed omkring et almenpædagogisk aspekt af undervisningen. Eller med et begreb fra Plauborg, Andersen og Bayer (2007) en problemstilling, der kan "være en indkredsning af en interessant iagttagelse eller oplevelse, man ønsker at undersøge nærmere" (Plauborg et al. 2007, s.36) – dvs. udspringe af lærerens egne erfaringer.

Når vi hos os oplevede (særligt i runde 1 af GRUS), at det var vanskeligt for lærerne at se meningen med at udfylde aktionsplan og observationsplan, kan det have at gøre med, at temaerne ikke udspringer af erfaringer i klasserummet, men forestillinger om, hvad vi som ledelse vurderer, det er vigtigt for os som skole at få erfaringer med. At det er det sidste, der har været styrende, var ikke i sig selv et problem og ikke noget, der blev stillet spørgsmålstejn ved fra lærerne (ofte er det jo også rart med tydelige rammer), men til en anden gang ved vi, at aktionen helt fra når den bliver formuleret, skal tage afsæt i konkrete erfaringer i

klasserummet af almenpædagogisk karakter. Oplagt er det i et klassteam, hvis lærerne fx kan opdage en forhindring, som de – på tværs af fag – kan sætte sig for at overvinde.

3.

Ideelt set skal udfyldelsen af aktionsplanen og observationsplanen bygge bro mellem aktionen i undervisningen og den didaktiske samtale. For ikke at give arbejdet med aktionsplan og observationsplan et skær af formålsløst bureaukrati er det vigtigt, at aktionsplanens dele ses som meningsfulde og nødvendige for, at undervisningsobservationen og samtalen kan lykkes.

Når lærerne i aktionsplanen bliver bedt om at svare på, hvordan aktionen konkret skal realiseres, hvad aktionens succeskriterier er, og hvordan en udefrakommende vil kunne vurdere resultatet, er meningen med de overvejelser, som spørgsmålene skal sætte gang i, selvfølgelig overhovedet at gøre det muligt at forholde sig til aktionen som observatør. Sagt på en anden måde: Hvis ikke lærernes svar på de nævnte spørgsmål rummer præcise og måske temmelig detaljerede anvisninger til, hvordan iagttagelserne i klasserummet skal foregå, er aktionens elementer ikke blevet oversat til den kagebogstekst, som er det helt afgørende værktøj i observationen – også med henblik på den efterfølgende didaktiske samtale. Knasten er selvfølgelig, at lige præcis det oversættelsesarbejde ikke er ligetil: Det kræver tid og øvelse for lærerne og – måske først og fremmest – anerkendelse af, at det har værdi.

Så kort sagt:

De deltagende lærere skal være parate til at eksperimentere for at udvikle bedre undervisning, og den interesse kan passende udspringe af udfordringer, som lærerne selv er stødt på, og som kan identificeres i fællesskab. Og endelig er det vigtigt, at den skriftlige del af forberedelsen frem mod den didaktiske samtale bliver beskrevet som den helt nødvendige manual for observationerne, som den er, såvel som et vigtigt middel til erkendelse for læreren selv.

Kapitel 6:

Kvalificeret fokus på pædagogisk ledelse

Skrevet af:

Henriette Lodberg Gyrup og Maja Stefansdottir, Ringkjøbing Gymnasium

Resume

På Ringkjøbing Gymnasium gik vi ind i forsøget med Faglig Pædagogisk Ledelse (FPL) for at styrke den pædagogiske ledelse på skolen. Helt konkret ønskede vi at understøtte overgangen til den nye reform i faggrupperne gennem et kvalificeret GRUS-koncept. Der var indledningsvis brug for en tilpasning af konceptet, for at vi kunne se det fungere i praksis ude på vores skole. Efterfølgende fandt vi dog, at Aarhus Universitet understøttede vores ønske om forandring, dels gennem en frugtbar sparring og dels ved at stille nogle rammer til rådighed, som faciliterede processen. Vi har derfor besluttet fremover at anvende aktionslæring i GRUS-samtaler i en lettere modificeret form.

Hensigten med at indgå i en forsøgsordning omkring FPL-projektet

Det er i disse år et indsatsområde på vores skole at sætte øget fokus på pædagogisk ledelse. Det er oplagt, at der generelt i sektoren foregår en bevægelse fra den privatpraktiserende faglærer som eneansvarlig i klasserummet til et fælles ansvar for elevernes læring og dannelse. Denne udvikling mod en deprivatisering af læringsrummet kræver en omstilling både i ledelsen og blandt lærerne, og den skal støttes på alle niveauer på skolen (Lund, 2017, s. 68). Vi valgte at tage udgangspunkt i faggrupperne i første omgang. Dette valg bundede blandt andet i den nye reform og de tilhørende nye læreplaner i fagene. Nye krav kan skubbe til nytænkning og udvikling, men de kan også bare blive en ekstra byrde og føre til halvdårlige og forhastede løsninger, hvis ikke der er tid til at implementere dem ordentligt. Som ledelse vil vi gerne støtte op om, at det bliver det førstnævnte, der kommer til at dominere i overgangen.

Helt konkret var formålet med at indgå i forsøgs- og udviklingsprojektet FPL med CUDiM, Aarhus Universitet at opkvalificere vores GRUS-samtaler, så undervisningen i højere grad kom i centrum. Målet var (og er) at bevæge os væk fra, at GRUS-samtalerne er statusmøder (opsamling i forhold til hvor faggruppen står på en række parametre), og hen imod at de bliver udviklingsmøder, hvor ledelsesrepræsentanten bliver facilitator for en didaktisk refleksion.

Vi ville gerne hjælpe vores faggrupper til at blive bedre til at samarbejde og støtte hinanden i implementeringen af de nye elementer i reformen. Vores lærere skulle i den forbindelse gerne begynde at samtale mere om undervisningen (og få et fælles sprog til at gøre det), så

de kunne vidensdele og sparre i højere grad. Den proces skulle vi som ledelse hjælpe dem i gang med. Og for at kunne gøre det, havde vi brug for en metode og nogle redskaber til at skabe en konstruktiv faglig dialog med lærerne og faggrupperne.

Elementerne i FPL-projektets GRUS-koncept

Vores umiddelbare motivation for at indgå i FPL-projektet drejede sig i høj grad om reformimplementering. Det var en proces, som vi mente bedst kunne forankres i et stærkt faggruppesamarbejde. Konceptet bag FPL-projektet, som blev præsenteret på den første konference i Århus, overraskede os i første omgang lidt. Både vinklingen på aktionslæringen og fokuset i de forskellige dokumenter og skemaer virkede lidt ved siden af vores formål med projektet. Det krævede et oversættelsesarbejde og noget tilpasning, før vi kunne se os selv inden for de rammer, som blev lagt frem. Der var dog stor lydhørhed over for vores indvendinger, og da vi kom i gang med arbejdet, viste det sig, at projektet bidrog med brugbare elementer. Her skal fremhæves to aspekter: Det ene relateret til skolebesøget som lå forud for igangsættelsen af FPL-projektet på skolen og det andet til de rammer, der blev opstillet.

Skolebesøget

Efter startkonferencen blev arbejdet ude på skolerne skudt i gang med en "skolesamtale". Hvis vi med aktionslæringsbegreber kalder dét at afholde en ny type GRUS-samtaler for vores aktion i ledelsen, så fungerede konsulent fra Århus som en observatør, der sikrede vores refleksion i forhold til det, vi skulle til at i gang med. Konsulenten mødte os med undrende spørgsmål og udfordrede os på formålet med samarbejdet omkring GRUS-runderne. Der blev også spurgt ind til, hvordan vi helt konkret ville fremme samarbejdet.

Vores oplæg til skolebesøget blev mødt med spørgsmål som: "Hvordan vedligeholdes leder-lærer-relationen, så den forbliver åben og positiv, selvom der skal ledes?", "Hvilke punkter for opmærksomhed kræver det?" og "Hvordan vil I rammesætte mødet?". Hvis vi sagde, at det var vigtigt for os at fokusere på undervisningspraksis i GRUS-samtalen, så kom spørgsmålet tilbage til os: "Hvilke spørgsmål vil I helt konkret stille for at holde fokus på undervisningspraksis?"

Vi blev altså tvunget til at konkretisere, hvad vi ville med projektet. Det tvang os som ledere til at skærpe vores fokus. Projektet har således givet anledning til, hvad man kan kalde "aktionslæring på ledelsesniveau".

Rammerne

Processen i forhold til GRUS-konceptet virkede i udgangspunktet uforholdsmæssigt tung: Først et møde med fagkoordinatoren, så indsamling af aktioner og udfyldte planer, siden

observationer og individuelle samtaler med hver lærer, en GRUS-samtale med alle lærere og til sidst dokumentation og evaluering af forløbet. Efterfølgende skulle det hele gentages i en 2. runde. Det viste sig dog, at de to runder gjorde, at vi kunne udvikle og tilpasse konceptet. Vi fik mulighed for at afprøve formen, gøre erfaringer og skærpe fokus i de næste samtaler, som det vil blive skitseret i det nedenstående.

Erfaringer

I vores forsøg tog vi udgangspunkt i engelskfaggruppen bestående af fem lærere. Målet var at få åbnet for en didaktisk refleksion omkring arbejdet med skriftlighed og de skriftlige opgaver, herunder vurderingskriterier i forhold til konkrete opgaver. Vi ønskede også at skabe mulighed og grobund for mere sparring i faggruppen. Ideelt set ville GRUS-samtalerne føre til, at lærerne lod sig inspirere af hinanden - og måske, at de også kom ind og observerede hinanden.

Det overordnede fokus for aktionerne, skriftlighed, var fastlagt i samarbejde med fagkoordinatoren. Fagkoordinatorens rolle var at agere bindeled mellem ledelsen og faggruppen. Der var således ikke en ledelsesrepræsentant til stede, hverken da projektet blev præsenteret for faggruppen, eller mens lærerne arbejdede med at udvælge individuelle aktioner.

De to GRUS-runder

I første runde fyldte det en del at lære FPL-projektets koncept at kende og prøve at observere undervisning for første gang i en ny kontekst. Her var fokus i lærernes aktioner relativt stramt styret fra vores side: Stilladsering af skriftlige afleveringer med udgangspunkt i de nye genrekrav til skriftlig eksamen.

Engelskfaggruppen skulle komme frem til en fælles forståelse for, hvordan man arbejder med genrekravene. Da lærerne i en kort runde præsenterede deres aktion, kom det dog frem, at den måde hvorpå én lærer præsenterede eleverne for genrekravene, ikke svarede til hvad andre lærere forstod som korrekt brug af genren. Senere under diskussionen af fordele og ulemper ved brug af "eksemplariske opgaver" viste det sig også, at der var stor forskel på, hvordan lærerne vægtede indhold overfor grammatik og sproglig korrekthed i deres bedømmelse. Lærerne blev derfor enige om at udarbejde et dokument med en fælles forståelse af genrerne. Vores fælles mål var at sikre eleverne bl.a. ved lærerskift.

I anden runde var fokus i lærernes aktioner mindre stramt styret. Til gengæld var der en større opmærksomhed på lærernes tilgang, og der kom et skarpere fokus på, hvad en velfungerende aktion er. Fagkoordinatoren havde denne gang i sin kommunikation med sine fagkolleger fokus på denne del: "Gør noget du ikke plejer. Lav et eksperiment og tænk ud af boksen... timen må gerne fejle" (fra den fælles aktionsplan udfyldt af fagkoordinatoren). Her

nærmede vi os altså egentlig aktionslæring, som Lea Lund definerer det (Lund, 2017, s. 69-70).

På den måde gav de to runder os i ledelsen mulighed for at afprøve to forskellige tilgange til at facilitere GRUS-runden. Den første runde var effektiv til at skabe en ændring i praksis. Med vilje satte vi fingeren ned et sted, hvor der var konflikt i faggruppen. Det gav en lidt mere anspændt GRUS-samtale, men også et konkret resultat og en åbning i forhold til konflikten. I anden runde havde de medvirkende lærere større ejerskab over aktionen (denne gang var det fælles emne "integreret grammatik" - også fra den nye læreplan). Her foregik samtalen i en mere åben og afslappet stemning. Begge runder havde deres berettigelse i den pædagogiske ledelse af faggruppen. Det interessante var at se forskellen i de to tilgange og at kunne bruge den viden næste gang, der skal være GRUS med en ny faggruppe.

At mestre forskellige samtaler (individuelle og i faggruppen)

Gennem forløbet valgte vi at være to ledelsesrepræsentanter på den samme faggruppe. Det gjorde vi i første omgang for at dele den relativt tidskrævende opgave at observere undervisning og afholde de efterfølgende individuelle samtaler. Den primære motivation var dog at fastholde den refleksive dialog fra GRUS-samtalen samt at fungere som sparringspartnere for hinanden på ledelsesniveau.

Det viste sig, at der var forskellige roller og udfordringer knyttet til de forskellige samtaleformer. De individuelle samtaler havde karakter af en "kort" opfølgende samtale med afstemning af observationen. Det var i de individuelle samtaler, at der var plads til og mulighed for undrende spørgsmål og samrefleksion. Det er dog en samtaleform, som både leder og lærer skal trænes i. Det kræver stor opmærksomhed at komme frem til et rum, hvor dialogen bliver refleksiv. Det er ikke nemt at blive i et ægte nysgerrigt "hvorfor".

GRUS-samtalerne havde en anden karakter. Her fungerede ledelsesrepræsentanten som facilitator snarere end samtalepartner. Ledelsesrepræsentantens rolle var at opstille rammer, som sikrede, at alle kom til orde - også i en faggruppe med interne hierarkier og uoverensstemmelser. Målet var at facilitere gensidig inspiration og vidensdeling. Til GRUS-samtalerne valgte vi begge at være til stede for at kunne fordele rollerne som facilitator og referent under de forskellige punkter. På den måde sikrede vi dokumentation for, hvad der var blevet sagt og aftalt under samtalen, samtidigt med at facilitator og alle deltagende lærere kunne holde fokus på samtalen.

Refleksioner over muligheder og barrierer

Det kan være svært at navigere i forholdet mellem at være leder og være sparringspartner for en lærer eller lærergruppe. Det kan være særligt svært i situationer, hvor lærerne føler, at deres faglighed bliver udfordret. Det kan være sårbart, når vi som ledere går ind i en lærers "private undervisningssfære" og "blander os i deres klasserum". Hvis ikke formålet og

forudsætningen for samtalen er på plads, så kan "undringsspørgsmål" virke som kritiske spørgsmål. I den situation kan det være en fordel at have nogle redskaber og en metode at tage udgangspunkt i. Det er også vigtigt, at gøre formålet klart på forhånd: At vi ønsker at skabe et rum for fælles didaktisk refleksion, ikke at kontrollere niveauet i bestemte fag og klasser. Det kræver nøje overvejelser over, hvordan processen kommunikeres ud. Ganske vist kom det frem i Inevas midtvejsevaluering (Dinesen & Astrup, 2019, s.7), at 87% af lærerne ikke ser observationen som kontrol, men de sidste 13% og deres eventuelle utryghed skal tages alvorligt, og gerne forebygges.

Faggrupperne er ikke nødvendigvis harmoniske grupper. Der kan være fraktioner og hierarkier i gruppen, som man som leder skal kunne navigere i og forsøge at løse op for, eller i hvert fald skubbe til side for en faglig debat. Hvordan gør man det? Her hjælper det at have nogle konkrete observationer at tage udgangspunkt i og faste rammer for, hvordan den efterfølgende GRUS-samtale skal foregå. Vores erfaringer viser desuden, at det er en stor fordel, at man som leder sørger for at have en sparringspartner i processen, så man bliver udfordret på de tanker, man gør sig op til samtalerne, og man bliver skarp i sin kommunikation omkring rammer og formål. Vi kræver at lærerne skal være reflekterende praktikere i deres undervisning. Den samme refleksion skal finde sted på ledelsesniveau. Her er det en fordel at finde en ledelseskollega, der kan spille rollen som katalysator i den proces.

Videre arbejde med faglig pædagogisk ledelse

Det har vist sig at være et rigtig godt redskab at observere undervisning før GRUS-samtalen, fordi det giver et kvalificeret grundlag for at have en didaktisk samtale. Når lærerne efter tur fortæller om deres aktion, og den konkrete lektion, så giver det inspiration til at gøre tingene anderledes. Det sikrer, at alle byder ind i GRUS-samtalen, frem for at det er nogle få, som sætter dagsordenen. På den måde bliver erfaringsudvekslingen bredt funderet i hele faggruppen. Vi vil i det fremadrettede arbejde med de andre faggrupper holde fast i, at faggruppen definerer det overordnede emne i samarbejde med ledelsen. Der skal på den ene side være en overordnet strategi (fx reformimplementering og øget fokus på det skriftlige arbejde). Det er på den anden side vigtigt, at faggruppen inden for det strategiske fokusområde kan definere et emne, som er relevant og påtrængende i deres arbejde lige nu.

Det er et centralt punkt i processen, at der før mødet ligger et skriftligt arbejde, som skærper og fastholder den forudgående refleksion. Der skal naturligvis også være referat af møderne, så vi kan skabe en sammenhængende indsats over tid. Samtidigt er det dog vigtigt, at forarbejdet ikke bliver en byrde for de involverede lærere. I det fortsatte arbejde har vi derfor valgt at begrænse "papirarbejdet", så der kun er ét dokument, der skal udfyldes. Her skal lærerne angive det fælles fokus i faggruppen, den individuelle aktion, hvad formålet med aktionen er, hvad der konkret skal observeres på, og hvad succeskriteriet er. Der er i beskrivelserne fokus på den nysgerrige tilgang, hvor det er helt i orden, hvis lektionen ikke går efter planen.

Selvom der er fordele ved at lave to runder med hver faggruppe, vil det være for omfattende et arbejde, når vi gerne vil igennem hele fagrækken på skolen. Vi kommer fremover kun til at holde én runde GRUS. Det betyder, at det er endnu vigtigere fremover at lægge op til, at GRUS-samtalen danner udgangspunkt for faglig sparring og observation internt i faggruppen løbende gennem skoleåret.

Kapitel 7:

Udfordringer ved at gennemføre FPL i sammenhæng med andet udviklingsarbejde

Skrevet af:

Hans Elgaard Mogensen, Risskov Gymnasium

Resume

Risskov Gymnasiums deltagelse i FPL-projektet peger overordnet på to vigtige erfaringer at bringe videre. For det første er det afgørende for at få et ordentligt udbytte af FPL-projektet, at der er tid, plads og overskud til, at de involverede kan reflektere og bearbejde de observationer, der kommer ud af arbejdet. En anden vigtig erfaring er, at når man sætter gang i et projekt som FPL, så skal man have et klart fokus og en klar plan for alle involverede, så der ikke opstår misforståelser pga. sammenblanding af forskellige mål og tiltag. Vi ønskede at kombinere deltagelsen i FPL-projektet med et større udviklingsprojekt med fokus på de flerfaglige forløb på skolen. I udgangspunktet en god måde for ledelsen at komme tæt på såvel undervisning som udvikling. Men som erfaringerne i starten viser, så gav kombinationen af de to projekter for mange elementer sideløbende, hvilket betød nogen uklarhed blandt lærerne omkring FPL-projektet, der i stor udstrækning havde fokus på at få den praktiske hverdag i de flerfaglige forløb til at fungere.

Hvad var hensigten med FPL-projektet for jeres skole

Overordnet har motivationen med at indgå i FPL-projektet været et ønske fra ledelsen om at komme tættere på undervisningen - også for i højere grad at kunne sætte en mere kvalificeret og professionel pædagogisk og didaktisk dagsorden i samarbejde med lærerne. I en tid med større krav om samarbejde om undervisningen og elevernes læring, og med øgede krav til effektivitet i arbejdstiden generelt, er det vigtigt, at samarbejdet om kerneydelsen kvalificeres og professionaliseres. Vi ville gerne samarbejde om undervisning og læring konstruktivt, præcist, fokuseret og professionelt.

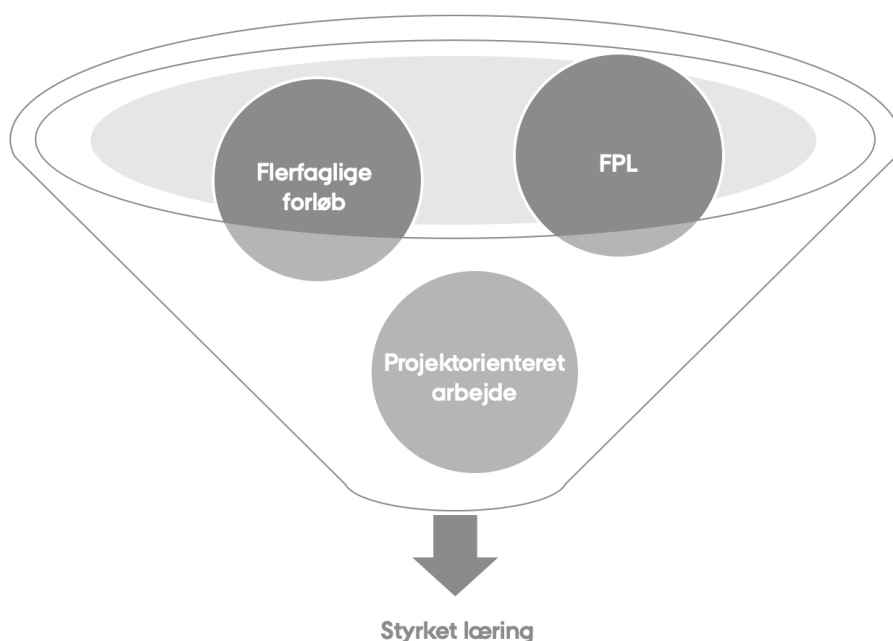
Som det også beskrives i *Didaktisk refleksion* (Lund 2017), er der en tendens til, at erfaringer med undervisningen ikke efterbehandles eller samles systematisk af lærerne, men at evaluering får en mere personlig og tilfældig karakter hos den enkelte lærer. Dog er det vigtigt, som det også påpeges af Lund, at erfaringer og evalueringer fra den enkeltes undervisning deles og gøres til genstand for fælles udvikling på skolen.

Helt konkret har genstandsfeltet for vores arbejde med FPL-projektets GRUS-koncept været introduktionen af en ny plan for flerfaglige forløb til erstatning for Almen Studieforbereelse (AT). I forlængelse af udfasningen af AT og fortsat krav om faglige samspil, har en arbejdsgruppe været i gang med at udvikle en ny plan for flerfaglige forløb med fokus på

problemorienteret arbejde frem mod den afsluttende SRP. I det arbejde har en del fra det tidligere AT kunnet genbruges, men der er også blevet åbnet for nye muligheder og kombinationer, ligesom nogle elementer har skullet gentænkes og placeres anderledes. Det udviklingsarbejde har dannet grundlag for ledelsens FPL-arbejde.

På den måde har der været anledning i til at følge udviklingen af planen for flerfaglige forløb, som der har været et ønske om at få indblik i. Samtidig har der været mulighed for at igangsætte en mere kvalificeret pædagogisk og didaktisk dialog om undervisning og læring på skolen mellem ledelse og lærergruppe.

Vores hensigt var altså på den ene side at udvikle samarbejdet og dialogen mellem lærere og ledelse om pædagogisk og didaktisk udvikling med FPL-projektet som ramme, og på den anden side at imødekomme et behov for at udvikle en ny plan for flerfaglige forløb med fokus på problemorienteret arbejde frem mod SRP. Forhåbentlig med det resultat, at elevernes læring styrkes på længere sigt.



Figur 6: Hensigten med kombination af udviklingsarbejde på Risskov Gymnasium

Det ønskede udbytte for ledelsen var kort sagt at blive bedre til at mestre den didaktiske og pædagogiske dialog og feedback mellem leder og lærere. Vi ville først og fremmest gerne kvalificere den pædagogiske og didaktiske samtale om undervisningen med henblik på i fremtiden at kunne arbejde mere målrettet med lærerkollegiet om udviklingen af undervisning.

Dernæst så vi det som et led i bedre at kunne støtte lærerne ved GRUS-, MUS- og daglige samtaler om undervisning, hvor dagsordenen indeholder problemer i undervisningen, som der er et ønske om at løse – fx i forbindelse med optag af nye elevtyper og –grupper på skolen. FPL-projektet indeholder værktøjer til netop dette formål. Da de fleste værktøjer ikke har været ukendte inden indtrædelsen i FPL-projektet, idet værktøjerne allerede bruges i forskellige situationer, blot uden en mere fast form og struktur, er det en styrke ved FPL-projektet, at konceptet indeholder en systematik og struktur, som fastholder fokus på det relevante.

Erfaringer

Da det ovenfor nævnte udviklingsarbejde om flerfaglige forløb på ingen måde var afsluttet, men arbejdede sig frem fra "brændende platform" til "brændende platform" pga. de nye krav i reformen om flerfaglige forløb, så blev FPL-projektet i høj grad koblet på et arbejde, hvor der – vil mange nok sige – blev asfalteret, mens man kørte. Det gjorde det til dels vanskeligt at gøre rammerne for FPL-projektet klare nok, og det gjorde det vanskeligt helt at etablere en struktur for FPL-projektarbejdet, fordi det sideløbende udviklingsarbejde ikke havde en helt fast struktur – om end en klar retning.

Selvom ledelsen havde forsøgt at opstille klare rammer for FPL-projektarbejdet, aktioner, fokus osv., så var det vanskeligt at koble til det sideløbende udviklingsarbejde – for både ledelsen og lærerne. Det betød, at nogle lærere fandt det vanskeligt at gennemskue, hvad ledelsens rolle var, hvad deres egen rolle var, hvad FPL-projektet indeholdt, og hvad målet med det var. Der viste sig hos nogle lærere en tvivl og usikkerhed ved, at de fx skulle iværksætte et nyt flerfagligt forløb, samtidig med at en leder skulle observere deres undervisning i det flerfaglige forløb. Og fx gav begrebet "aktion" nogen usikkerhed - for hvad var det egentlig for aktioner, ledelsen skulle observere? Til trods for ledelsens forsøg på at forklare, at aktionerne bestod i de fokuspunkter (to til tre stykker), der var i et nyt flerfagligt forløb, så var der en vis skepsis blandt nogle af de involverede lærere, selvom ledelsen mente at have informeret alle ordentligt.

Konkret gik aktionerne ud på, at to lærere, der skulle undervise en klasse i et flerfagligt forløb, i dialog med en leder skulle forklare, hvad de konkret ville gøre for at opnå det fælles mål med netop deres konkrete flerfaglige forløb (i første runde introduktion til metode og problemorienteret arbejde ud fra en fælles skabelon og plan for alle klasser). For nogle lærere var noget af teorien om metode og problemorienteret arbejde ret ny. Det betød lidt usikkerhed om, hvordan aktionen skulle gribes an. Derved blev det vanskeligt for lærere og leder at gå i dialog om aktionen inden for rammerne af FPL-projektet. Kombinationen af en ny måde at arbejde flerfagligt – med de nye krav og nyt fokus – samt dét at skulle indgå i og forstå FPL-projektet gav udfordringer fra begyndelsen – og også nogen usikkerhed om formålet med såvel aktion som observation. Med andre ord, var der nok sat for mange nye

skibe i søen samtidig og uden tilstrækkelig forudgående introduktion bl.a. pga. tidspres; selvom forløbet set med ledelsesbriller var forklaret.

Første observationsrunde var som sådan uproblematisk. Dog var det i nogle henseender vanskeligt at observere på det specifikke fokus, fordi fokuset for observationen ikke i alle tilfælde var lige konkret og klart for alle lærere, der blev observeret. Af samme grund var undervisningen heller ikke i alle tilfælde lige klart målrettet fokuset. Der kunne også spores en opmærksomhed fra både elever og lærere på lederens tilstedeværelse. For elevernes vedkommende kunne det have at gøre med, at ledelsen også har rollen som sanktionerende i forbindelse med fx fravær. Og netop disse dobbeltroller er vigtige at være opmærksom på i observationssammenhænge, da den observerende ofte vil være en – i større eller mindre grad – forstyrrende faktor i forhold til den (klasse)kultur, lederen observerer (jf. Hastrup 2010). I anden observationsrunde observeredes andre lærere og fag i samme klasse, men i en prøvelignende situation (mundtlig del af SRO), hvor der var fokus på, hvor meget eleverne havde taget med sig om metode og problemorienteret arbejde fra første runde til anden runde – og dermed fra ét flerfagligt forløb til det næste. Her udfordredes, på samme måde som i første runde, lederens tilstedeværelse som observatør, og den prøvelignende situation skabte også udfordringer.

Den didaktiske dialog efter anden observationsrunde kom i nogle tilfælde lidt for langt fra fokus for observationen, idet lærerne også ønskede information om andre aspekter, fx feedback på egen præstation, tilrettelæggelse, faglige mål og lignende; igen bl.a. fordi fokus ikke altid var lige klart for alle lærere.

På baggrund af de erfaringer kan vi påpege fire vigtige udfordringer i observationen at være opmærksom på og overveje håndteringen af:

- betydningen af lederens tilstedeværelse i undervisningssituationen
- at gøre fokus for observationen meget klart, så der er nok at observere på i den undervisning, der observeres
- at sikre en fortrolighed med situationen og lederens tilstedeværelse for både lærere og elever
- ikke at presse citronen ved at introducere for meget nyt på samme tid

Refleksioner over muligheder og barrierer

Det er måske ikke så overraskende, men bestemt alligevel værd at bemærke, at planlægningen, tilrettelæggelsen, rammerne og informationen særligt til lærerne – og til dels også til eleverne – er særdeles vigtig at have på plads, før man påbegynder et koncept som det i FPL-projektet. I vores tilfælde var der mange elementer i spil samtidig med FPL-projektet; konkret i form af udviklingen af en ny plan for progression og kompetencer i flerfaglige forløb frem mod SRP. Det var et stort og omfattende udviklingspunkt på skolen, som det i

udgangspunktet var vigtigt for ledelsen at være med i og følge forholdsvis tæt. Men set i bakspejlet var det sandsynligvis et for omfattende, nyt og vigtigt projekt at koble til udviklingen af faglig pædagogisk ledelse, hvis begge dele skulle give et godt udbytte. I bakspejlet kan vi se, at udbyttet har vist sig at være størst for udviklingsprojektet.

Når vi konkluderer sådan, hænger det sammen med, at udviklingen af de flerfaglige forløb har været et presset projekt, hvor lærerne har asfalteret, mens de kørte frem, og rammerne har ikke været fast defineret på forhånd. Af den grund var det også vanskeligt helt klart og fast at definere rammerne for FPL-projektets del og ledelsens rolle i tilknytning til det. Kombinationen gav anledning til noget af den usikkerhed, der kom til udtryk i forløbet fra lærernes side. Og det førte så til nogle udfordringer i at få italesat den pædagogiske og didaktiske dialog om undervisningen, idet nogle af de involverede lærere havde behov for meget praktisk viden om det konkrete udviklingsarbejde med flerfaglige forløb; snarere end at udvikle den didaktiske dialog.

Gode råd og tips til andre ledere/skoler

Nogle vigtige råd at give videre må være at passe på med at koble for mange projekter sammen, altså i vores tilfælde kombinationen af et omfattende udviklingsarbejde med en mere synlig rolle for ledelsen i den daglige undervisning og didaktiske dialog: To store udfordringer for de fleste lærere.

Det tager tid at opdyrke en tradition for professionel, faglig pædagogisk og didaktisk dialog på en skole. For nogen ligger den pædagogisk/didaktiske dialog et stykke tilbage i erindringen, idet den ikke nødvendigvis har været udfoldet eksplicit eller brugt meget siden pædagogikum.

Desuden er det vigtigt at overveje lederens rolle i undervisningsrummet og (klasse)kulturen, der observeres (jf. Hastrup 2010). Det kræver tilvænning og en del observationer, før lederen bliver en del af kulturen - og det kan påvirke det, der observeres. Lederen vil ofte have flere roller over for de lærere og elever, der observeres, og dermed kommer lederen også til at påvirke situationen, der observeres.

Disse ting skal dog ikke afholde nogen fra at gå i gang med FPL-projektets GRUS- eller MUS-koncept, der sagtens kan bidrage værdifuldt til udvikling. Men det kan også anbefales, at man gør konceptet til sit eget på skolen og ikke nødvendigvis bare bruger det hele fra ende til anden. Konceptet kan med fordel tilpasses skolens kultur og situation.

Kapitel 8:

Perspektiver på udvikling af faggruppesamarbejde

Skrevet af:

Anders Pors, Erik Mortensen, Jeppe Struve Larsen og Martin Kristiansen, Sankt Annæ Gymnasium

Resume

På Sankt Annæ Gymnasium arbejder vi løbende på at udvikle faggruppesamarbejdet via fokuserede aktioner fra faggruppens medlemmer, lederobservationer og den didaktiske dialog. Gennem konceptet i FPL-projektet styrkede vi faggruppernes arbejde og samtale mellem leder og lærere samt videreudviklede elementerne fra FPL-projektet. Dette resulterede i miniinterviews, didaktisk stilladsering og miniobservationer som nyttige greb, der er med til at fremme udviklingen.

Hensigt

Sankt Annæ Gymnasium har gennem flere år arbejdet målrettet med at styrke den faglige og pædagogiske dialog på skolen. Ambitionen har været, at alle lærere løbende modtager sparring på udfordringer eller udviklingsønsker i deres undervisningspraksis. Der har blandt andet været gjort forsøg med kollegial sparring, men særligt er skolens MUS-koncept blevet udviklet, så faglige og pædagogiske emner har fået større vægt i den årlige medarbejderudviklingssamtale.

En række tiltag har skullet bidrage til at styrke det faglige pædagogiske grundlag for GRUS-samtalen. Det er blandt andet blevet et fast element i optakten til samtalen, at læreren på baggrund af elevernes undervisningsevalueringer udpeger faglige pædagogiske emner fra den daglige undervisningspraksis, som de ønsker at tage op i samtalen. De faglige pædagogiske emner bliver så efterfølgende fokuseret i nærmeste leders undervisningsobservationer i den pågældende lærers undervisning. Der er løbende blevet forbedret på MUS-konceptet, som efterhånden har fundet en fasttømret og givtig form, der skaber gode rammer for den faglige pædagogiske dialog med den enkelte lærer. De gode erfaringer med MUS har også været en naturlig anledning til at udbrede de samme idéer i ledelsens løbende dialog med faggrupperne.

I forbindelse med implementeringen af 2016-reformen, der trådte i kraft august 2017, er faggruppen blevet tildelt en mere fremtrædende rolle i skolens faglige og pædagogiske arbejde. Faggruppen er blevet gjort ansvarlig for en række nye tiltag i fagene, som følge af centrale reformelementer. Særligt er faggrupperepræsentantens koordinerede ansvar for det udviklingsarbejde, som naturligt fulgte af reformen, blevet mere omfattende. Det gælder

i særlig grad ændringer i læreplaner og fælles opgaver, som reformens fire søjler. Ligesom det har været et ønske at styrke ledelsens pædagogiske og faglige dialog med den enkelte lærer, er det nu også et ønske, at styrke grundlaget for ledelsens dialog med faggrupperne. FPL-projektet har derfor tjent som en oplagt mulighed for at afprøve koncepter for skolens dialog mellem ledelse og faglige og pædagogiske team.

Erfaringer

Udgangspunktet for vores GRUS-koncept var ønsket om at styrke faggruppens arbejde og de samtaler, vi som ledere har med lærerne i faggrupperne. Vores indledende overvejelser i ledelsesgruppen gik på, om og hvordan vi kunne få skabt en syntese mellem observationer af individuelle, pædagogiske udviklingsprojekter i faggrupper. Vi forudså, at der måske kunne opstå den situation, at man som leder observerede en række spændende individuelle projekter uden anden fællesnævner end, at de var udført indenfor den forholdsvis løse ramme, som faget giver. Derfor valgte vi indledningsvis at definere en aktionsplan i samarbejde med faggruppens leder, hvor vi i fællesskab identificerede en didaktisk problemstilling i faget, som alle deltagere kunne blive enige om at arbejde med. I modellen lod vi det i udgangspunktet være forholdsvis frit, hvordan man som lærer ville arbejde med problemstillingen.

I praksis holdt vi dog i flere faggrupper indledende møder med de deltagende lærere, hvor problemstillingen blev indkredset og snævret ind, og hvor gode idéer til måder at tackle den på, blev delt mellem deltagerne. Men udgangspunktet var faktisk, at det stod hver enkelt lærer frit for, inden for rammerne af den overordnede problemstilling, at vælge den aktion, han eller hun ønskede at sætte i værk. Det er vores oplevelse, at denne rammesætning fungerede godt og var frugtbar i forhold til at skabe et fælles fokus for de efterfølgende aktioner og for den efterfølgende samtale.

Beskrivelse af aktionsplanerne

Udover at vi ønskede et fælles afsæt for aktionsfokus blandt de deltagende lærere i en faggruppe, var vores indledende tanke også, at der helst skulle være et reform-implementeringsfokus, da vi jo er midt i at implementere en gymnasireform. Denne del valgte vi dog delvist at give køb på, da et par faggrupper fandt mere energi i at arbejde med mere generelle fagdidaktiske problemstillinger.

Det var yderligere en erfaring i forbindelse med planlægning af aktionerne, at det var vanskeligt forlods at få lærerne til at reflektere dybt og på skrift om deres aktion og dens intenderede konsekvenser. Det kan vi sådan set godt forstå. I en travl hverdag er det lettere at blive på et praksisniveau – især når man har erfaring med, at det virker. Men i et udviklingsprojekt, hvor formålet er at afprøve nye didaktiske idéer, er det problematisk ikke at få den rette mængde af tilstrækkeligt reflekterede overvejelser. Vi besluttede derfor

undervejs i forløbet at lade noget af den skriftlige dokumentation for refleksioner erstatte af en mundtlig. I praksis gjorde vi det, at den relevante leder interviewede de pågældende lærere forud for aktionen og lod sine notater udgøre den påkrævede dokumentation. Dette havde den fordel, at vi faktisk fik de ønskede refleksioner frem hos lærerne, men det er næppe noget, man kan generalisere og gøre til en praksis uden for rammerne af et projekt som dette. Det er der ganske enkelt ikke tid til.

Observationerne

I forbindelse med selve observationerne drøftede vi i ledelsesgruppen flere modeller. Erfaringen fra vores deltagelse i projektet peger helt entydigt på, at jo kortere og jo mere fokuserede observationerne er, jo bedre fungerer de som afsæt for en efterfølgende didaktisk dialog om det, der skal være i fokus. Det gælder både den individuelle dialog mellem lærer og leder og den efterfølgende GRUS-samtale. Den korte og fokuserede observation har mange fordele.

- For det første tvinger den læreren til at være præcis og fokuseret i planlægningsfasen
- For det andet sparer den tid for lederen i forbindelse med selve observation
- For det tredje udpeger den fokus således, at observationen ikke kommer til at handle om alt muligt andet, end det vi har aftalt, den skal handle om

Det er vores anbefaling – og det vi lokalt vil arbejde videre med på skolen – at observationer skal være korte og fokuserede. Observationer skal helst kun være af én sekvens i undervisningen. Undervejs i projektet har vi eksperimenteret med forskellige tidsrammer for observationer. Nogle af os har arbejdet med 30 minutter, andre med 20 minutter, andre med endnu kortere tidsrammer. Konklusionen er klar: Kort er godt! 30 minutter ender i praksis ofte med at omfatte mere end én sekvens, så gerne kortere end det.

GRUS-samtalen i faggrupper

Det er generelt vores opfattelse, at den efterfølgende dialog med faggrupperne har været god. Vi har formået at få samtalerne til at handle om didaktik og det, der foregår i klasselokalet i stedet for (som det ofte var tilfældet tidligere) at handle om logistik og ressourcer. Dette har været en klar styrke og er et klart positivt resultat, som projektet har medført. Forud for projektet havde vi drøftet, om man som leder ville blive lukket ind i den faglige samtale, man har i faggruppen, hvis man ikke selv var "en del af flokken" og især, hvis man selv har fag, der ligger fjernt fra lærernes faglighed i den pågældende faggruppe. Denne bekymring har projektet gjort til skamme. Man kan sagtens som leder med en humanistisk baggrund drøfte fagdidaktiske problemstillinger med faggruppen af matematiklærere.

En anden erfaring vi gjorde os i forbindelse med samtalerne var, at vi, i overensstemmelse med projektets teoretiske antagelser, var i stand til at fungere som katalysatorer for videns-

delingen internt i faggruppen. Til en vis grad kom dette nok lidt bag på os. Ikke fordi vi manglede tiltro til egne evner på dette felt, men snarere fordi vi nok havde en forventning om, at faggruppen selv ville være i stand til at dele disse erfaringer med hinanden. Dette har givet os stof til eftertanke: Kan vi lave nogle strukturer, som i højere grad gør faggruppen i stand til selv at varetage vidensdeling med hinanden i hverdagen? Og kan vi lave disse strukturer uden, at vi som ledere skal deltage i alle møder?

Det, der måske fungerede mindre godt for os, var muligheden for at bruge projektets teoretiske ramme hentet fra Toulmins argumentationsmodel. Særligt i GRUS-samtalerne var det vanskeligt at udfordre deltagernes forestillinger om, hvilket didaktisk belæg de byggede deres påstande på. Vores konklusion er, at det kræver et mere indgående arbejde med kulturen på lærerværelset, hvor den dygtige praktiker nok stadig har forrang over den reflekterende. Det kunne være interessant at arbejde videre med dette i forlængelse af FPL-projektet.

Og det er der tegn på, at der er blevet skabt gode muligheder for. En anden erfaring fra projektet er nemlig, at selve aktionslæringsbegrebet er blevet vel modtaget og er blevet en integreret del af lærerkulturen på skolen. Mange lærere taler nu selv om, at de definerer aktioner for egen praksis, og der burde således være basis for at få en bedre refleksionskultur på banen også.

Som det fremgår af ovenstående har vi generelt gode erfaringer med vores udgave af FPL-projektets GRUS-koncept. Vi har derfor tænkt os at videreføre i hvert fald dele af det og gøre det til en fast praksis og del af de GRUS-samtaler, vi vil afholde fremadrettet på vores skole. Dels fordi vi vurderer, at det styrker faggruppesamarbejdet på skolen, og dels fordi vi vurderer, at det styrker den enkelte lærers undervisning.

Gode råd

Vi vil særligt fremhæve tre pointer eller gode råd, som kan fungere som inspiration for andre, der kunne ønske sig at gøre noget tilsvarende.

Miniinterviews

Vi fandt generelt, at lærerne havde svært ved at få FPL-projektets skriftlige støttedokumenter og -skemaer til at give mening, og vi blev overraskede over, at de kun i begrænset grad fik åbnet for lærernes refleksioner og overvejelser om deres planlagte aktioner i undervisningen. Som et led i projektet prøvede et par af os at lade disse udfyldninger erstatte af et interview med de pågældende lærere. Det fungerede langt bedre, og i det omfang man har mulighed for det, vil det være en anbefaling fra vores side.

Didaktisk stilladsering

Vi har endvidere arbejdet med og haft gode erfaringer med en ganske lavpraktisk stilladsering af den didaktiske samtale med læreren i form af laminerede ark med grundlæggende didaktiske begreber og figurer, som vi har kunnet bruge og forholde os til i fællesskab med læreren. Det kunne fx være Blooms taksonomi, den didaktiske trekant eller noget helt tredje. Det har været vores erfaring, at man kan fremme den didaktiske refleksion ved at bruge sådanne figurer og trække dem frem i samtalen.

Miniobservationer

En tredje vigtig pointe handler om selve den observation, man som leder skal foretage af lærernes undervisning. Vi eksperimenterede med flere observations-varigheder og havde de bedste erfaringer med korte observationer. Ved at holde observationerne korte "tvinger" man til god planlægning hos læreren og til, at både lærer og leder fokuserer på lige præcis den sekvens, som understøtter den planlagte aktion. I flere tilfælde gjorde vi den erfaring, at for lange observationsseancer gjorde både leder og lærer ufokuserede i forhold til det, der skulle være aktionens fokus.

Kapitel 9:

På vej mod nyt MUS-koncept – et ledelsesudviklingsprojekt

Skrevet af:

Tina Bové Riisgaard, Johannes Grønager og Tanja Huus Gulmann, Tørring Gymnasium

Resume

Deltagelsen i FPL-projektet på Tørring Gymnasium bygger på et ønske om et ledelsesudviklingsprojekt, som skal skabe større fokus på kerneopgaven og give ledelsen redskaber til at blive bedre til at føre professionelle samtaler. Projektet blev godt modtaget af de deltagende lærere, som så værdi i at blive observeret i undervisningssituationer. Særligt kvalificerede det den efterfølgende samtale, at der var et specifikt fokus for observationen. Undervisningsobservation vil fortsat blive brugt i forbindelse med MUS på Tørring Gymnasium, men for at forenkle arbejdet med observationsfokus og referat for MUS-samtalen, udarbejdes en ny og tilpasset skabelon til rammesætning af den del.

Hvad var hensigten med FPL-projektet på jeres skole

På Tørring Gymnasium er der sket ledelsesmæssige ændringer med en ny rektor i 2013 og ny uddannelsesleder i august 2018. Disse ændringer har afstedkommet et fokus på fælles udvikling i ledelsen. Konkret har ledelsen arbejdet med udvikling i forbindelse med projekt Dialog og samarbejde (Kompetencesekretariatet), hvilket resulterede i udarbejdelsen af et ledelsesgrundlag. Som en naturlig forlængelse af arbejdet med dette ledelsesgrundlag var det vores ønske at få et større indblik i, hvordan gymnasiets kerneopgave blev løst. FPL-projektet gav mulighed for at udvikle og afprøve et MUS-koncept, hvor lærernes undervisning ville få et større fokus. Konkret sker dette gennem FPL-projektet ved at observation af undervisning indgår som en del af indholdet i MUS-samtalen, hvilket ikke tidligere har været tilfældet.

Et andet ønske var i ledelsen at blive bedre til at føre en professionel samtale med en lærer og ikke mindst blive bedre til at reflektere over vores måde at samtale på; altså blive bedre til at drøfte metoden og ikke kun indholdet.

Køreplan – sådan satte vi FPL i gang

At ledelsen nu ville blive synlige i klasselokalet, var et stort skridt, da ledelsen ikke tidligere på gymnasiet har "blandet" sig i lærernes undervisning. Vi havde derfor mange bekymringer omkring, hvordan projektet ville blive modtaget i lærerkollegiet. Derfor lagde vi meget vægt på, at vi deltog i et projekt, hvis formål var at udvikle ledelsen, og at vi efter deltagelsen ville tilpasse vores erfaringer, og udvikle et MUS-koncept skræddersyet til vores skole. For at kunne

udvikle vores samtalekompetencer og danne erfaringer havde vi behov for nogle lærere som arbejds partnere til at øve os med. Vi prøvede således at flytte fokus fra lærerne og til os i ledelsen.

På denne baggrund meldte de deltagende lærere sig (næsten) frivilligt til at deltage i projektet. Der var enkelte som blev prikket på skulderen for at sikre en bredere fordeling af lærere og hovedområder. Vi afholdt et indledende møde for de deltagende lærere og pointerede igen, at det var et ledelsesudviklingsprojekt. Herefter holdt hver leder et møde med de lærere, vedkommende skulle arbejde sammen med. I projektperioden havde vi hver tre lærere tilknyttet. Formålet med det indledende møde var at afdramatisere den relationspædagogiske lærerprofil (QTI), at være idéskabende i forhold til mulige aktioner, og at komme med konkrete forslag til, hvad der kunne afprøves og undersøges i forbindelse med undervisningsobservationerne. I rammen herunder ses en nærmere beskrivelse af mødet.

Information til lærere om indholdet af møde.

Til stede var én leder og 3 lærere.

1. QTI (ca. 25 min)

Vi skal kigge på QTI-værktøjet og jeg vil derfor bede jer læse om de 8 lærerprofiler og indsætte tal ud for lærerprofilerne i Excel-arket [udarbejdet til lejligheden], så du får en profil for din ideallærer. Når du udfylder Excel-arket, kan du prøve at tænke på nogle af de mange situationer, vi som lærere kan befinde os i. Overvejelserne kan vi drøfte i fællesskab.

2. Didaktisk refleksion (ca. 20 min)

Vi laver en lille øvelse, hvor vi prøver at blive klogere på, hvordan vi vil karakterisere en god undervisningssituation og hvilke belæg vi har herfor - som en hjælp til at blive skarp på hvilken aktion, det kunne være interessant at sætte i gang.

På papir – giv 3 eksempler på, hvad du vil karakterisere som en *god undervisningssituation*.
Dernæst gennemløber vi nedenstående trin:

1. Er der overensstemmelse mellem nogle af svarene?
2. Hvor kommer kvaliteterne fra?
 - Er det erfaringer?
 - Er det holdninger?
 - Er de begrundet i viden fra forsøgs- og udviklingsprojekter?
 - Er de begrundet i forskningsresultater?
3. Hvad er jeres PÅSTANDE om den gode undervisningssituation?
 - Hvad bygger I jeres påstand på (belægget)?
 - Hvordan hænger belæg og påstand sammen? (hjemmel)?

3. Aktioner (35 min) - hvad skal min første MUS-runde handle om?

Du har på forhånd tænkt over en helt konkret udfordring, og har måske også nogle forslag til, hvorledes du vil arbejde med udfordringen.

- a) Du præsenterer dine tanker om udfordring, og måske også hvad du vil afprøve.
- b) Vi andre kommer med ideer og input til, hvad man kunne afprøve.

Der afsættes 10 min pr. lærer til ovenstående to punkter.

Der er efter dette punkt stadig ikke noget, der ligger fast. Først i det øjeblik, hvor du skriver din aktionsplan har du besluttet dig. Det taler vi om.

4. Det videre forløb (10min)

Erfaringer

Aktionsplan

Vi vægtede i denne omgang, at lade det være op til lærerne, hvad de gerne ville fokusere på i deres aktion, da vi havde brug for at lærerne spillede med. Vi havde i ledelsen sat os selv i fokus - det var os der skulle kompetenceudvikles - og derfor var det ikke så vigtigt, hvad lærerne valgte at fokusere på. Det viste sig, at der var mange individuelle tilgange til aktionerne - fra aktioner, hvor læreren arbejdede med aktionen hen over flere uger, til aktioner, der blev afviklet i løbet af én lektion. I forhold til sidstnævnte oplevede en del lærere frustration omkring de mange dokumenter, som skulle udfyldes. Hvis en lærer havde planlagt en aktion til én lektion, erfarede vi, at det ikke gav mening både at udfylde en aktionsplan og en observationsplan, da der næsten skulle stå det samme på arkene.

Observation

Mange lærere var ganske positive overfor, at vi kom og observerede deres undervisning, da de syntes, at det gav rigtig meget mening, at vi lærte dem at kende i undervisningsrummet. For os ledere var det et godt udgangspunkt at blive mødt med den positivitet. Vi var meget bevidste om vores rolle og gik ydmyge til observationsopgaven, for at det ikke skulle virke som pædagogikum om igen. Det resulterede i, at de fleste lærere var trygge ved situationen. Samtidig udtrykte de dog, at de var nervøse, og at det kunne mærkes, at de blev observeret. Vi blev opmærksomme på, at man som observatør skal være opmærksom på, om undervisningen er eksempel på noget, som læreren er meget tryk i, eller om læreren har valgt at gennemføre undervisning med arbejdsformer eller fagligt stof, hvor læreren ikke er så hjemmevant.

Samtale (MUS)

I de fleste situationer afviklede vi MUS-samtalen umiddelbart efter observation af undervisningen. Samtalerne blev meget personlige, og i nogle situationer lykkedes de godt, mens

der var andre samtaler, som af forskellige årsager ikke var så vellykkede. Generelt var det nemt at tale med lærerne om undervisning, og det virkede rigtig godt med undervisningen som et konkret udgangspunkt for samtalen. Samtalens fokus kom ikke til at virke kunstigt, og samtalen blev ligeværdig med en fælles undren over det, som foregik i og omkring undervisningen. Både aktionen, og konkrete observationer fra undervisningen var medvirkende til at holde samtalen på sporet.

Planlægning og gennemførelse

I forhold til planlægning erfarede vi, at det var svært at finde tid til både observation og samtale i skemaet, og det er nødvendigt, at man i god tid får koordineret skemaer, hvis man vil lykkes med et koncept som det i FPL-projektet. Erfaringen fra vores gennemførelse er, at det ikke er hensigtsmæssigt, at der fx går en dag mellem observationen og samtalen, bl.a. fordi de små nuancer fra observationen går tabt. Ved samtale umiddelbart efter observation er det ikke muligt som leder og lærer at tænke videre over det observerede, da observationen er præsent. Dermed bliver samtalen anderledes, end hvis der gik en dag eller mere mellem observation og samtale, og refleksionen vil i højere grad foregå i fællesskab mellem leder og lærer. Derudover kan det være lang tid at vente med at høre, hvad lederen har observeret, hvis man som lærer er nervøs over situationen.

Endeligt synes vi, at argumentationsrammen med belæg, påstand og hjemmel var svær at udføre og fastholde i praksis. Det hænger blandt andet sammen med, at det var svært på forhånd at have besluttet sig for, hvad man skulle spørge om, fordi samtalen kunne gå i en anden og ligeså interessant retning. Yderligere, og fordi selve samtalen oftest lå umiddelbart efter observationen, var det derfor ikke muligt at nå at forberede sig efter observationen. En praktisk ting, vi alle bemærkede, var, at det var svært at være nærværende i en samtale, hvis der samtidig skal skrives et referat. Vi vil derfor udvikle et nyt skema, som både skal bruges som struktur for og opsummering på samtalen.

Ud over dette gav flere lærere udtryk for, at der manglede plads i samtalen til at drøfte lærerens andre funktioner og hverv som ansat på gymnasiet. Specielt fordi det for nogle lærergrupper fylder meget (studievejledere, TR, kommunikationsfolk osv.). Derfor vil vi også inddrage dette i vores fremtidige MUS.

Mødet med eleverne

Lærerne bekymrede sig om, hvad eleverne ville tænke, når der var en leder med i undervisningen og lagde meget vægt på, hvad der blev sagt til eleverne som begrundelse. Det viste sig, at lærerne ingen grund havde til deres bekymring. Eleverne var imødekommende, positive og lagde ikke noget synderligt i ledernes tilstedeværelse. De gjorde, som de blev bedt om. Eleverne ændrede heller ikke adfærd i observationslektionerne. Da vi præsenterede QTI i anden omgang var lærerne helt med på, hvad der skulle foregå, og bekymring om, hvad eleverne ville sige, lagde vi ikke mærke til igen.

Refleksioner over muligheder og barrierer

Alle de lærere vi havde med i projektet, var medspillere. Flere havde meldt sig, fordi de gerne ville vise deres undervisning og relationsarbejde med eleverne til ledelsen, for derigennem at skabe større tillid lærer og leder imellem. Vi ved ikke hvilke udfordringer, der kunne opstå, hvis lærerne ikke "spiller" med. Vi er opmærksomme på, at vi måske møder mere modstand, når vi gør observation obligatorisk for alle lærere, og at vi ikke gennem projektet har opbygget erfaringer i forhold til at håndtere sådanne sværere situationer.

En del lærere på gymnasiet kan have være ansat i mange år uden at være blevet observeret, og derfor kan det opleves som en brat ændring, at der skal en ledelsesrepræsentant ind i undervisningslokalet i forbindelse med MUS. Men måske er det en ubegrundet bekymring, vi har om forestillingen om "den privatpraktiserende lærer". Derudover oplever vi, at der i lærerkollegiet er en underliggende bekymring for, at ledelsen ikke ved tilstrækkeligt om undervisning, fordi vi ikke underviser så meget, og dermed ikke kan være med til at udvikle lærerens undervisning. Denne oplevelse deles dog ikke af de deltagende lærere, og vi vil fortsætte med at være ydmyge i fremtidige MUS-samtaler, stille autentiske og åbne spørgsmål. Forhåbentligt vinder vi derigennem hele lærerkollegiets respekt og anerkendelse som en udviklende, velmenende og interesseret samtalepartner.

Overraskelser og udfordringer

Vi havde som ledelse selv svært ved at argumentere for, hvorfor QTI'en skulle være en del af MUS, og det endte med at blive gennemført, mest fordi projektet krævede det. Det var overraskende, at lærerne efter at have skældt meget ud på QTI'en, faktisk evaluerede, at det var meget sjovt. Lærerne foreslår, at den med nogle års mellemrum kan indgå i MUS. Lærerne synes godt om at analysere resultatet fra QTI og at blive bekræftet i deres eget selvbillede. At forstå forskelle og ligheder mellem eget billede af sig selv som lærer og elevernes billede, havde en større værdi end forventet, og det overskyggede frygten for at få et stempel som en bestemt lærertype.

Som nævnt ovenfor var det svært at få kalenderymnastikken til at gå op. Det blev den strukturelle ramme, som blev bestemmende for, hvornår lederen kunne komme med til en lektion, og der kunne afholdes samtale. I den sammenhæng skal det også nævnes, at det var svært at finde tid til ledelsens fælles refleksion over erfaringer og oplevelser med observationer og samtaler med de forskellige lærere. Vi vil fremover afsætte tid på ledelsesmøder til at samle op på MUS samt diskutere udfordringer, sådan at vi kontinuerligt og på sigt kan blive bedre til denne samtaleform.

Gode råd og tips til andre ledere/skoler

Vi vil fortsætte med at have en tydelig struktur for MUS, og undervisningsobservation bliver et udgangspunkt for samtalen. Altså skal læreren forud for observationen have beskrevet et aktionsfokus, som deles med den leder, der afvikler samtalen. Det er dog vigtigt, at elementerne omkring MUS ikke bliver for bureaukratiske. Knyttet til hver runde vil vi derfor fremover kun have ét ark som læreren udfylder før observationen – eventuelt blot et krav om en mail. Lederen skriver ligeledes ét opsummerende ark efter MUS-samtalen, som deles med underviseren. Vi har som beskrevet lagt meget vægt på, at det skal være en ligeværdig samtale, hvilket vi fortsat vil sørge for bliver kommunikeret til lærerne, da det er noget, de evaluerer meget positivt.

Nedenstående skabelon er et udkast til vores fremtidige opsummerende ark efter MUS. Skabelonen er udarbejdet på en sådan måde, at lederen også har mulighed for at være til stede i samtalen uden at skulle fokusere for meget på at notere alt ned i den rigtige ramme. Skabelonen skal også fungere som en fælles reminder om at komme de forskellige punkter igennem.

OPSAMLING PÅ MUS

Dato:		Medarbejder:		Leder:	
-------	--	--------------	--	--------	--

UNDERVISNING

Aktion (kort beskrivelse)	
Refleksioner omkring undervisning (punktform)	
Spørgsmål til yderligere refleksion	
Konkrete tiltag	
Hvilke områder indenfor undervisning ønskes udviklet og hvad kræver det?	

ANDET

På hvilke andre områder bidrages til kerneopgaven?	
Hvor ser medarbejderen mulighed for at bidrage yderligere?	
Fremadrettet - hvad er der brug for/ønske om?	
Andet som kom frem i løbet af samtalen	

Figur 7: Skabelonudkast til fremtidigt opsummerende ark efter MUS på Tørring Gymnasium

FPL-projektet har altså konkret fået os i gang med at arbejde med MUS på en ny måde, og vi er i fællesskab blevet skarpere på at tale om kerneopgaven.

Tre gode råd til andre ledere, der ønsker at afprøve det samme.

1. Tydelig rammesætning. Alle skal kende strukturen i samtalen og spillereglerne i observationen
2. Lad læreren definere aktionsfokus for observationen og dermed samtalen – som dog kan være ud fra et overordnet fokusområde
3. En MUS er ikke kun samtale om observation af undervisning, men også medarbejder-nes andre roller i og bidrag til organisationen

Kapitel 10:

Ny ledelse og fokus på lærernes hverdag

Skrevet af:
Anja Galijatovic, VUC Djursland, HF

Resume

På VUC Djursland var ideen med projektet at give lederen en mulighed for at styrke kommunikation med lærerne og skabe en fælles vision for afdelingen. Projektet har givet lederen en stor forståelse for, hvad lærerne har behov for, og hvilke pædagogiske dilemmaer de står over for. Projektet har taget en del tid for lærerne og lederen, men arbejdet med aktionsplanerne har været seriøst og givende for begge parter. Sammenfattende kan det siges, at lærerne har været ærlige og åbne, og i afdelingen har vi fået en rigtig god dialog i gang om forskellige pædagogiske, didaktiske tilgange til undervisningen. Som ny leder har projektet været rigtig givende. Det har banet vejen for, at lederen har kunnet få indblik i lærernes dagligdag, som tilføjer andre perspektiver på ledelsesopgaven. Samtidig har det givet lederen en mulighed for at starte en ny tradition i afdelingen.

Hvad var hensigten med FPL-projektet på jeres skole

Det har altid været et ønske fra HF-afdelingen på VUC Djursland at sætte mere fokus på den pædagogiske didaktiske tilgang ind i lærernes hverdag. Den første august 2019 fik VUC Djursland, HF ny leder og for at sikre en god indførsel heraf og en ny lederrolle med fokus på lærernes hverdag, ønskede VUC Djursland, HF at deltage i FPL-projektet.

Hensigten var at klæde den nye leder på på en sådan måde, at det kunne medføre en styrkelse af kommunikationen og samarbejdet mellem HF-lærergruppen og lederen. Desuden ville projektet hjælpe lederen til at komme tættere på lærernes dagligdag og derigennem skabe en fælles vision og et fælles pædagogisk sprog, som kunne styrke undervisningen. FPL-projektets aktionslæringsmodel skulle desuden være med til at give lærerne en mulighed for at sætte fokus på deres hverdag og de tilhørende didaktiske overvejelser.

Erfaringer

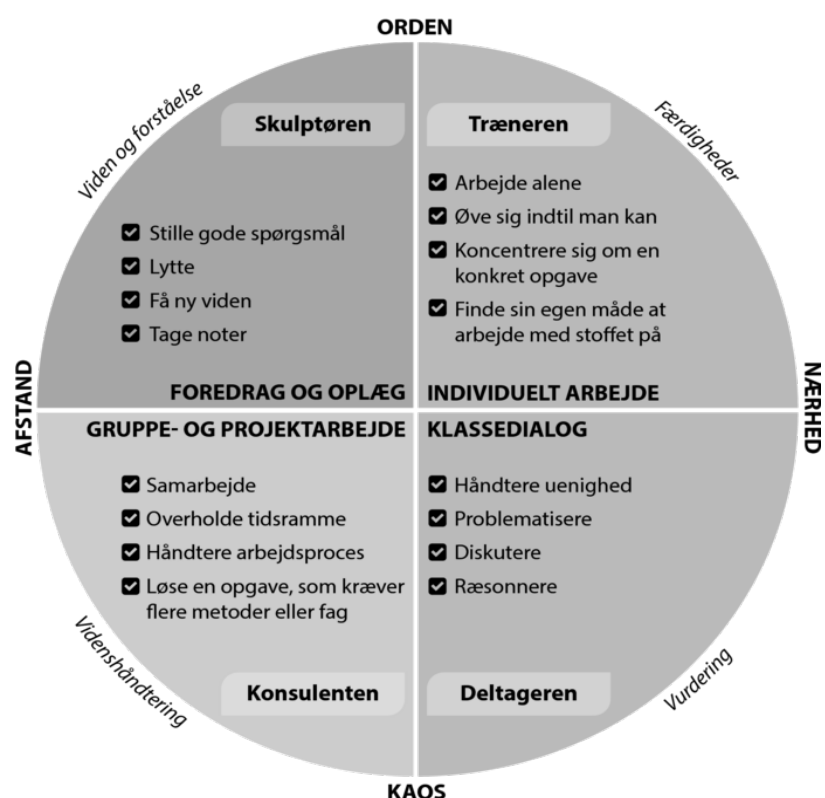
Aktionsplaner

I arbejdet med aktionsplanerne kunne det ud fra lærernes ønsker hurtigt fornemmes, at de didaktiske overvejelser hos lærerne havde et fælles fokus, på trods af aktionsplanernes forskelle.

De havde hver alle udfordringer i forhold til "lærerrollen":

- Hvor i rummet stiller man sig?
- Hvordan spørger man?
- Hvordan motiverer man kursisterne til at arbejde mere i timerne?
- Osv.

Derfor handlede den første aktion om, at lærerne skulle definere sig selv og deres arbejde i læringsrummet. Til det formål tog vi fat i Steen Becks læringsrumsdiagram.



Figur 8: Steen Becks læringsrumsdiagram. Fra: Steen Beck (2005). *De fire læringsrum*. Gyldendals studiebog. Gyldendal

Ud fra diagrammet kunne læreren komme ind på egen rolle, og den måde vedkommende arbejder med kursisterne. Fx havde en geografilærer en tendens til at bedrive lærerstyret undervisning og ville meget gerne bevæge sig fra den rolle til en mere "deltagende" rolle. Dette ønske rejser spørgsmål som: Hvordan kommer man fra det, man er vant til som underviser til ændring af ens måde at bedrive undervisningen på? Og hvordan kan man være sikker på, at kursisterne har fået tilstrækkelig viden til at kunne køre velfungerende gruppearbejde?

Hver lærer har haft et fokuspunkt, som de gerne vil ændre eller være bedre til at gøre mere af. Der blev lagt vægt på, at lærerne beskrev så meget som mulig om de elementer, som lederen skulle observere på, fordi nogle fokuspunkter kunne være for brede til at man kunne få det bedste ud fra observationen.

Observation

Lederens oplevelse af observatørrollen har været blandet. Det givende har bestået i lederens mulighed for at opleve lærerne i aktionen. Alene det har medvirket til at komme tættere på lærernes dagligdag. Som leder har særligt to forhold været givende at observere i sammenhæng med at få et konkret indtryk af dagligdagen:

- Lærernes måde at undervise og strukturere timerne på
- Lærernes samvær med kursisterne

Observationerne gav lederen mulighed for at vejlede lærerne i deres fokuspunkter og sætte ord på de ting, lærerne har lyst til at lave om på. Nogle gange handlede det også om at sætte ord på de forskellige former af gruppearbejde (CL-øvelser) for at sætte tankerne i gang hos lærerne. Lederen satte stor pris på, at lærerne var åbne nok til, at man kunne komme tæt på deres hverdag.

På trods af støtte fra observationsplanen har det dog nogle gange været svært at være præcis i de observationer, man som leder gør sig i løbet af de timer, man observerer undervisning. Således har lærernes didaktiske overvejelser været for brede til, at man kan komme i dybden med dem. Fx var et fokuspunkt at observere gruppearbejdet. Hvis man som leder og lærer skal få mest muligt ud af fokuspunktet, bliver det væsentlig at være meget præcis omkring, hvad der *skal* og *kan* observeres? Taler man om dynamikken i gruppe, taler man om faglighed (hvad får kursisterne ud af gruppearbejdet), spørgeteknik fra læreren (ledende spørgsmål med henblik på hvad...) osv.

Samtale (GRUS)

I GRUS-samtalerne delte lærerne deres erfaringer og fokuspunkter på tværs. Det gav dem en mulighed for at kigge ind til hinandens dagligdag og de problematikker, man kan stå med som underviser. Ud fra deres fortællinger kunne lederen og lærerne således danne sig et overblik over, hvilke fokuspunkter der var arbejdet med, og på den måde kunne der inddrages forskellige emner som differentieret undervisning, samt inkluderes den overordnede diskussion om "lærerrollen". I samtalen handlede det for lederen om at få lærerne til at tale om netop de ting, de selv havde lagt mærke til i løbet af undervisningen, og få en faglig samtale i gang uden at være for styrende som leder.

Den undrende og reflekterende tilgang, som FPL-projektet bidrog med, viste sig i den sammenhæng at være meget udfordrende at gennemføre i praksis. Især var det vanskeligt

at spørge ind til ting, uden at være for ledende, og i stedet fremme at lærerne selv kunne komme frem til indsigter i relation til undervisningen og forståelse af sig selv i "lærerrollen". Udfordringen lå i at stille "de rigtige undrende spørgsmål" for at kunne lede og samtidig åbne samtalen. Det undrende element lå i tonen af lederens måde at spørge på: En "oprigtig interesse fra lederens side". Desuden blev det undrende understøttet ved, at lederen gik ind i den konkrete lærers fokuspunkt og stillede mere opklarende spørgsmål som: Hvordan gjorde du, hvorfor, og hvad kunne man ellers gøre? Denne måde at lede samtalen på kræver virkelig forberedelse og erfaring.

Ganske pragmatisk blev lærerne valgt, fordi de havde "luft i skemaet". Heldigvis viste det sig, at de udvalgte havde lyst til at deltage i FPL-projektet. Det må ikke underkendes at "luft i skemaet" er betydningsfuldt for motivationen for deltagelse i et udviklingsprojekt. Det viste sig, at lærerne brugte tid på at udfylde observationsplanen og lagde meget arbejde i udarbejdelse af fokuspunkterne, der strakte sig over længere tid.

Denne fælles måde at arbejde på har gjort, at der kunne tales om disse ting i pauserne, eller når man mødtes på gangen. Således er interessen for lærernes dagligdag også blevet styrket gennem projektet. Desuden medførte det, at arbejdet med projektet blev en integreret del af hverdagen over et stykke tid, hvilket betød, at projektets observationer ikke kom til at føles kunstige. Som leder er det mit klare indtryk, at lærerne har været glade for interessen for og i deres dagligdag samt involveringen i de pædagogiske og didaktiske overvejelser, som hører til professionen.

Refleksioner over muligheder og barrierer

Barrierer

Det har været noget tidspresset at udføre observationerne og samtalerne med lærerne i GRUS-konceptet med henblik på udvikling. På nogle punkter, kunne det være lidt svært ved at holde samtalerne indholdsmæssigt rige, således at de kunne være givende for alle lærerne. Af den grund kunne man forestille sig, at MUS-konceptet benyttes næste gang. MUS-samtalen vil, frem for GRUS-samtalen, kunne give målrettet indhold i forhold til den enkelte lærers aktion, og læreren vil muligvis være mere engageret i snakken, idet det kun handler om dennes egne fokuspunkter.

Under GRUS-samtalerne, som blev gennemført i projektet, kunne der opstå en fornemmelse af, at samtalerne mistede fokus, dels fordi lærerne viste interesse for hinandens udfordringer (hvilket også kan være en god ting), men samtidig drejede det samtalen væk fra deres egne aktioner. Og dels fordi det i GRUS-samtalerne viste sig (i vores tilfælde), at det kan være svært at styre samtalerne i en vis retning, da lærerne har en masse på hjertet. Det er naturligvis også noget lederen kan arbejde med.

Gode råd og tips til andre ledere/skoler

Vi vurderer, at observationsplanerne til lærerne er rigtig gode. Dog vil vi lave dem lidt om, så de passer til vores hverdag. Der vil nok være færre spørgsmål, men til gengæld et større fokus på beskrivelse af fokuspunktet. Fokuspunktet skal være konkret og mere detaljeret, så det som leder er klart og tydeligt, hvad der skal noteres undervejs. På denne måde kan den efterfølgende samtale blive meget mere givende og mere konkret.

Gode råd ud fra erfaringerne

1. Arbejd med at få lærerne til at udvælge et specifikt fokuspunkt og gøre det klart, hvad der skal observeres på. Undgå for brede fokuspunkter som kan have flere underpunkter under sig. På denne måde kan man skabe en mere fokuseret snak om de didaktiske overvejelser
2. Gør GRUS-samtalen relevant for læreren: Der skal helst være en følelse af, at det har været givende for lærerne at være en del af GRUS-samtalen. Vær derfor forberedt på at styre samtalen ud fra de observationer, man har gjort sig inden GRUS
3. Involver dig som leder på trods af at "hverdagen tager over", og projektet kan glemmes. Sørg for at spørge ind til projektet i det daglige

BILAG: Redskaberne i MUS og GRUS

- Bilag A. Aktionsplan (fælles ved MUS og GRUS)
- Bilag B. Observationsplan (fælles ved MUS og GRUS)
- Bilag C. GRUS-rundens opsamlende evaluering
- Bilag D. MUS-rundens opsamlende evaluering
- Bilag E. QTI-evaluering (Specifikt for MUS)
- Bilag F. Samtaleværktøj til afholdelse af MUS og GRUS-samtaler

De tilgængelige redskaber, som indgår i bilagene, er alle et resultat af FPL-projektets forløb, hvor feedback fra og løbende dialoger med skolernes ledere har kvalificeret udformningen og indholdet i dokumenterne, så de i praksis er blevet mere anvendelige.

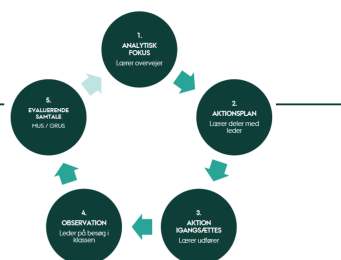
Det har blandt andet betydet tilføjelsen af et samtaleværktøj, ligesom en sproglig forenkling og præcisering har styrket sammenhængen mellem MUS og GRUS-rundernes faser og de enkelte redskaber.

Bilag A. Aktionsplan (fælles ved MUS og GRUS)

Til arbejdet med at udvikle en undersøgende tilgang til lærerens undervisning og lederens mulighed for indsigt og didaktisk grundlag for dialog.

MUS-runde

Aktionsplan laves for hver MUS-runde



AKTIONSPLANENS "TITEL":	
Skole: Lærernavn: Klasse: Fag: Ledernavn:	
1. Hvad går aktionen ud på? Giv en overordnet beskrivelse af det du vil arbejde med i din undervisning, beskriv aktionens formål og grundlæggende idé.	
2. Hvorfor udføre denne aktion? - Hvilke problemer undersøges ved denne aktion? - fx hvilke elevtyper eller elevstrategier har du udfordringer med i klassen, som du gerne vil sætte didaktisk fokus på at ændre.	
3. Hvordan skal aktionen konkret realiseres? Giv fx en beskrivelse af de første lektioner (dette hjælper din observerende leder i observationen og feedbackprocessen).	
4. Hvad er succeskriterierne for aktionen? (dette hjælper din observerende leder til at sætte fokus i observationen).	
5. Hvordan vil en udefrakommende kunne se, at din aktion har fået det ønskede resultat?	



DATO FOR UDFYLDELSE
 DATO FOR OBSERVATION
 MUS-RUNDE NR.
 LÆRER
 LEDER

GRUS-runde

Aktionsplan laves for hver GRUS-runde



AKTIONSPLANENS "TITEL":	
Skole: Lærernavn: Klasse: Fag: Ledernavn:	
1. Hvad går aktionen ud på? Giv en overordnet beskrivelse af det du vil arbejde med i din undervisning, beskriv aktionens formål og grundlæggende idé.	
2. Hvorfor udføre denne aktion? - Hvilke problemer undersøges ved denne aktion? - fx hvilke elevtyper eller elevstrategier har du udfordringer med i klassen, som du gerne vil sætte didaktisk fokus på at ændre.	
3. Hvordan skal aktionen konkret realiseres? Giv fx en beskrivelse af de første lektioner (dette hjælper din observerende leder i observationen og feedbackprocessen).	
4. Hvad er succeskriterierne for aktionen? (dette hjælper din observerende leder til at sætte fokus i observationen).	
5. Hvordan vil en udefrakommende kunne se, at din aktion har fået det ønskede resultat?	



DATO FOR UDFYLDELSE
 DATO FOR OBSERVATION
 GRUS-RUNDE NR.
 LÆRER
 LEDER

Bilag B. Observationsplan (fælles ved MUS og GRUS)

Til før under og efter observationen - lederens mulighed for indsigt i lærerens praksis, hvilket kvalificerer det didaktiske grundlag for dialogen.

OBSERVATIONSPLAN (LÆRER)

DINE OVERVEJELSER FØR OBSERVATIONEN	DIT FOKUS TIL DEN DER SKAL OBSERVERE DIN UNDERVISNING
Aktionsfokus Hvad er det essentielle i din aktion, som den kommende observation skal have fokus på. Notér i stikord.	
Dine særlige ønsker til observationen: Hvad skal lederen konkret observere på i klassen (1-3 elementer)? Hvordan skal lederen observere på ... (Fx specifikke elementer, gruppe-dynamik/uro/ro, opmærksomhed på din undervisningstilgang/klasseledelse eller kommunikation/samvær mellem lærer-klasse, lærer-bestemte elever eller elev-elev-relationer...)	
Hvad ønsker du især at få ud af denne observation og feedback?	
Hvilke særlige behov har du til formen for feedback fra lederen?	

DATO FOR OBSERVATION
MUS-/GRUS-RUNDE NR.

LÆRER
LEDER



OBSERVATIONSNOTEARK (LEDER)

OBSERVATIONER IN-ACTION	DINE NOTATER
Notér én til to tanker om den opgave, du har fået af læreren	
Observationer i klassen: Nedskriv konkrete eksempler på det, læreren ønsker observationer på. Nedskriv konkrete eksempler på, at succeskriterierne for lærerens aktionsplan opnås (se lærerens aktionsplan)	
Didaktisk refleksionsfokus Hvilke didaktiske områder kan berøres? Stil et par spørgsmål på baggrund af dine konkrete observationer.	

DATO FOR OBSERVATION
MUS-/GRUS-RUNDE NR.

LÆRER
LEDER



REFLEKSIONSARK TIL FEEDBACK PÅ OBSERVATION (LEDER+LÆRER)

FEEDBACKTRIN	DINE NOTATER
Se dine notater igennem fra observationen af undervisningen og giv feedback til læreren på baggrund heraf. Hold dig til at give feedback på den opgave, du fik af læreren. Vær konkret i din tilbagemelding. Vis empati og pas på hurtigt tempo. Sørg for at læreren er med i processen.	
Trin 2: Processtjek på feedback Når du har givet feedback, skal du høre, hvordan det var for læreren at modtage feedback. Spørgsmål, der kan støtte samtalen: • Hvordan var det at få feedback? • Hvad var særligt vigtigt? • Hvad skal vi tale videre om nu?	
Trin 3: Sparring • Afklar sammen hvad der er brug for fremadrettet.	
Trin 4: Opsamling på læring Hvordan er det lykkedes for os at arbejde med observationer og feedback i dag? Spørgsmål, der kan støtte samtalen: • Hvad gjorde vi godt? • Hvad kan vi blive endnu bedre til? • Aftal evt. de næste forløb.	

DATO FOR OBSERVATION
MUS-/GRUS-RUNDE NR.

LÆRER
LEDER



Bilag C. GRUS-rundens opsamlende evaluering

Til kvalificering af den didaktiske samtale omhandlende aktionsafprøvningerne i hver enkelt aktionsrunde.



GRUS-rundens opsamlende evaluering (LEDER)

1. Skriv et kort referat af GRUS-runden	
2. Hvad var hensigten med GRUS-runden?	
3. Hvordan kan du forholde lærerens data/erfaringer til fx anden empiri eller teori, du har kendskab til om emnet?	
4. Hvad gik godt?	
5. Opnåede læreren generelt set det han/hun havde til hensigt?	
6. Hvad gik knapt så godt?	
7. Hvilke hindringer stødte læreren på?	
8. Hvad kan gøres anderledes efter denne periode?	

DATO - OBSERVATION
MUS-RUNDE NR.
LÆRER
LEDER

Bilag D. MUS-rundens opsamlende evaluering

Til kvalificering af den didaktiske samtale omhandlende aktionsafprøvningsrunderne i hver enkelt aktionsrunde.



MUS-rundens opsamlende evaluering (LEDER)

1. Skriv et kort referat af MUS-runden	
2. Hvad var hensigten med MUS-runden?	
3. Hvordan kan du forholde lærerens data/erfaringer til fx anden empiri eller teori, du har kendskab til om emnet?	
4. Hvordan forholder læreren sin relationspædagogiske lærerprofil til sine egne idealer? (Øvelse 6, Vejledning til den relationspædagogiske lærerprofil)	
5. Hvad gik godt?	
6. Opnåede læreren generelt set det han/hun havde til hensigt?	
7. Hvad gik knapt så godt?	
8. Hvilke hindringer stødte læreren på?	
9. Hvad kan gøres anderledes efter denne periode?	

DATO - OBSERVATION

MUS-RUNDE NR.

LÆRER

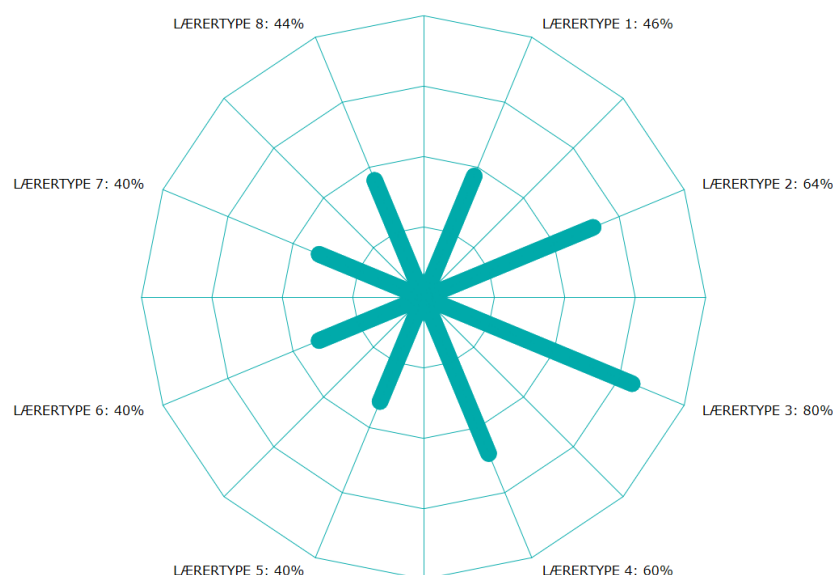
LEDER

Bilag E. QTI-evaluering (Specifikt for MUS)

Lederne uddannes på opstartsseminariet i en kvalificeret aflæsning samt samtalefokus og feedback på en relationspædagogisk lærerprofil (<https://kurs.au.dk/>) på baggrund af QTI og den interpersonelle læreradfærdsmodel MITB: "Model for interpersonal teacher behavior". og de har hver modtaget en særlig bog med vejledning hertil.



Denne QTI-profil er rapportering fra elevernes oplevelser af lærerens adfærd i undervisning – giver lederen og læreren fælles samtalefokus og mulighed for inddragelse af eleverne i MUS-samtalen med henblik på en kvalificering af lærerens undervisning og dialogen herom.



Bilag F. Samtaleværktøj til afholdelse af MUS og GRUS-samtaler

Inspirationsmateriale til kvalificering af samtalen med vejledende spørgsmål.

SAMTALEVÆRKTØJ TIL AFHOLDELSE AF MUS/GRUS-SAMTALER

Med vejledende spørgsmål

Forberedelse: Om overgang fra aktion/observation til MUS/GRUS
Hvordan kan lederen forberede sig på den didaktiske reflekterende samtale?

Leder forholder sig til aktionsplan, observationsark og *identificerer* didaktiske overvejelser, indeholdt heri.

Leder *udvælger* centrale didaktiske områder på baggrund af aktionsplan(er) og observation(er). De udvalgte centrale områder noteres og bruges som afsæt til at formulere konkrete åbende spørgsmål, der henviser til lærerens/lærernes belægsgivning. Spørgsmålene nedskrives og medbringes til samtalen. Leder kan *evt.* give en lærer eller flere lærere til opgave at formulere og medtage et spørgsmål til MUS/GRUS-samtalen, der udpeger en didaktisk overvejelse tilknyttet den enkeltes aktion.

Samtale in action: Inspiration til MUS/GRUS-samtale

Hvordan kan lederen spørge og lytte med henblik på at igangsætte didaktisk refleksion?

At stille spørgsmål i samtalen – indkredsning af belæg og den fælles undersøgelse i centrum
Vær *opmærksom* på, at skelne mellem at *lytte efter* og *stille spørgsmål*, der retter sig mod lærernes beskrivelser af noget og lærernes forklaringer og forståelser af noget:

Dvs. forskellen mellem:

1. hvad der er gennemført i undervisningen, hvordan det er gjort (beskrivelse) og
2. de forklaringer og forståelser lærerne har af det, som er sket (refleksioner) i forhold til intentionen med aktionen.

Forklaringer og forståelser har det med at blande sig med beskrivelse. Det handler om at få forklaringer og forståelser belyst med henblik på at kunne identificere og diskutere de refle kan give didaktiske belæg for handlingerne i undervisningen. Dvs. at forsøge at komme bag erfaringsviden, mavefornemmelser, antagelser og forforståelser for at give disse didaktisk i diskutere og udvide det allerede oparbejdede didaktiske repertoire med flere handlemuligh

Det væsentlige er at etablere en undersøgelse af didaktiske belæg i forhold til en åbning og af aktionens udfordring/problemstilling/undring/succes... Vær opmærksom på at undgå, at forklaringerne og forståelserne, der bliver genstand for vurdering i diskussionen (i en rigtig eller godt/dårligt forklaret eller forstået-udgave). Såfremt erfaringsviden, mavefornemmel: antagelser og forforståelser 'står i vejen for' en didaktisk åbende diskussion om den konk udfordring/ problemstilling/undring/succes, kan det være godt at bede om en 'genfortælle beskrivelse af en situation fra undervisningen, hvor udfordringen/problemstillingen/undri succesen viser sig.

Om samtaleens spørgsmål

De vejledende spørgsmål i dette materiale kan virke *igangsættende* og *åbnende* for samtale fastholde den *fælles undersøgende tilgang* undervejs om det fælles tredje (aktionens sag og elevs/kursisters læring). Spørgsmålene skal på ingen måde følges slavisk og måske kan/sl alle sammen stilles. Den enkelte samtale skal naturligvis tilpasses de(n) enkelte lærer(e), al (særligt for GRUS) gruppens sammensætning (faggrupper/klasse/team) i forhold til fag (fag tematikker) og personer (relationer og dynamikker).



Vejledende spørgsmål til den didaktiske samtale på baggrund af gennemførte aktioner og observationer

Introducerende spørgsmål: konkret om selve aktionen (beskrivelse)
Fælles undersøgelsesspørgsmål: Beskrivelse af den konkrete aktion

Konkrete spørgsmål til MUS/GRUS-samtale:

- Kan du beskrive kort, hvad din aktion går ud på?
- hvad har du sat i gang?
- hvorfor har du sat netop det i gang?
- hvordan har du ændret på din praksis/hvilke tiltag har du gjort?
- hvad har du villet blive klogere på?
- hvorfor er det vigtigt for dig at blive klogere på netop det?

Spørgsmål vedrørende aktionens intention - har noget ændret sig? (refleksioner)

Fælles undersøgelsesspørgsmål: Identificering af konkrete tegn på, at aktionen gennemførelse medfører ændring i refleksion og handling

Konkrete spørgsmål til MUS/GRUS-samtale:

- Beskriv en situation eller flere, hvori du har oplevet ændring?
- Hvordan kan du se eller fornemme/mærke det?
- Hvad tror/tænker du har været mest afgørende for, at det har ændret sig?
- Hvorfor det? - Her spørges her ind til hjemlen og belægget for lærerens didaktiske overvejelser

Til eksempel: der er forskel på at spørge: *Fungerer det godt for eleverne, at du har det fokus i undervisningen og hvorfor?* (Her spørges til en allerede indbygget vurdering, som så bliver genstanden for diskussion) Eller: *Hvordan fungerer det fokus, du har på eleverne i undervisningen, i forhold til din aktionsplans problemstilling og hvorfor?*

Spørgsmål vedrørende den didaktiske refleksion:

Fælles undersøgelsesspørgsmål: Hvordan påvirker igangsættelse og gennemførelse af en aktion lærerens didaktiske tænkning?

Konkrete spørgsmål til MUS/GRUS-samtale:

- Kan du udpege specifikke didaktiske spørgsmål, som din aktion har givet anledning til at stille?
- Hvad handler de om?
- Har du gjort dig nogle opdagelser, som giver anledning til at tænke anderledes om din aktions problemstilling/udfordring/succes/undring?
- Har der rejst sig helt nye spørgsmål?

Spørgsmål vedrørende tværfaglige/tværprofessionelle tematikker (evt. opsamlende)

Konkrete spørgsmål til MUS/GRUS-samtale:

- Hvilke didaktiske kriterier har I reflekteret over i forhold til at håndtere aktionernes udfordring/problemstilling/undring/succes?
- Kan diskussionen med fordel fortsættes med inddragelse af teoretisk viden? I så fald hvilken?



Referencer

- Albrechtsen, T. R. S. (2015). *Professionelle læringsfællesskaber - Teamsamarbejde og undervisningsudvikling* (1. udgave.). Dafolo.
- Andersen, S. C., & Winther, S. (2011). *Ledelse, læring og trivsel i folkeskolerne*. København: SFI.
- Beck, S. (2005). *De fire læringsrum*. Gyldendals studiebog. Gyldendal
- Dale, E. L. (1998). The essence of teaching. In B. B. Gunder & S. Hopmann (Eds.), *Didaktik and/or Curriculum, an international dialogue*. New York: Peter Lang Publishing - American University studies:ser. 14 vol. 41.
- Dale, E. L. (1999). *Pædagogik og professionalitet* (1. udg. 2.). Århus: Forlaget Klim.
- Dufour, R., & Marzano, R. J. (2015). *Ledere af læring. Hvordan ledere i forvaltning, skole og klasseværelse fremmer elevers læring*. Dafolo.
- Dufour, Richard, Dufour, R., Eaker, R., & Many, T. (2016). *Håndbog i professionelle læringsfællesskaber (Learning by doing: A handbook for Professional Learning Communities at Work, 2006)*. Frederikshavn: Dafolo.
- Elliott, J. (2001). Making Evidence-based Practice Educational Making Evidence-based Practice Educational. *British Educational Research Journal*, 27(5), 555-574. <https://doi.org/10.1080/0141192012009573>
- EVA. (2013). *TALIS 2013 - OESD's lærer- og lederundersøgelse*. EVA - Danmarks evalueringsinstitut.
- EVA. (2015). *Ledelse tæt på undervisning og læring - erfaringer fra fire skoler med gode ledelsespraksisser*. EVA - Danmarks evalueringsinstitut.
- Fastholdelsestaskforce. (2016). *Pædagogisk ledelse - metoder til at styrke et godt pædagogisk undervisningsmiljø*. København: Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.
- Fenstermacher, G. D. (1994). The Knower and the known: The nature of Knowledge in Research on Teaching'. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of Research in Education* (pp. 3-51). D.C, Washington, American Educational Research Association.
- Hargreaves, D. (1996). Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects. In *Leading professional development in Education*.
- Hegelund, S. (2002). *Akademisk argumentation: Skriv overbevisende opgaver på de videregående uddannelser*. Frederiksber: Samfundslitteratur.
- Horner, W. B. (1988). *Rhetoric in the Classical Tradition*. New York: St. Martins: Palgrave Macmillan.
- Ineva. (2019). *Midtvejsevaluering i projekt Faglig Pædagogisk Ledelse (FPL) Statusnotat omhandlende implementeringsfidelit*. Aarhus: Aarhus universitet.
- Jørgensen, C., & Onsberg, M. (1999). Argumentmodellen. In Charlotte. Jørgensen & M. Onsberg (Eds.), *Praktisk argumentation* (2. udgave.). København: Teknisk Forlag.
- Larsen, H. H., & Mogensen, L. (2018). *Dilemmaledelse i praksis - 31 værktøjer til den værdiskabende leder*. København: Copenhagen Business School, Aalborg Universitet, Syddansk Universitet og NOCA - Network of Corporate.

- Lund, L. (2015). *Lærerens verden - almindidaktiske refleksioner over klasserumserfaringer (The teacher's world - pedagogical reflections on classroom experiences). Doctoral dissertation*. Aarhus: Aarhus universitet.
- Lund, L. (2017a). Anbefaling til den pædagogiske ledelse: Der er potentiale i kollegial didaktisk refleksion. *Voksenuddannelse Med VUC i Centrum*, 113(3), 7.
- Lund, L. (2017b). *Didaktisk refleksion - når lærere sætter ord på egen praksis (English: Educational reflections - when teachers articulate their praxis)*. Frederikshavn, Denmark: Dafolo.
- Lund, L. (2019). Lærerens didaktiske vokabular – at skabe sammenhæng mellem undervisningens intention og udførelse. In A. Qvortrup (Ed.), *Formålsdrevet uddannelse og undervisning* (pp. 163–184). Frederikshavn: Dafolo.
- Marzano, R. J., Heflebower, T., Hoegh, J. K., Warrick, P., Grift, G., Hecker, L., & Wills, J. (2016). *Næste skridt i professionelle læringsfællesskaber. Kollaborative tams der transformerer skolens praksis (Collaborative Teams that Transform Schools - The next Steps in PLCs)*. Frederikshavn: Dafolo.
- Qvortrup, L. (2016). *Det ved vi om professionelle læringsfællesskaber*. Frederikshavn: Dafolo.
- Rambøll & DCU. (2014). *Forskningskortlægning Pædagogisk ledelse til Undervisningsministeriet*. Retrieved from http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Clearinghouse/Ramboell/FORSKNINGSKORTLAEGNING_PAEDAGOGISK_LEDELSE.pdf.pdf
- Robinson, V. (2015). *Elevcentreret skoleledelse*. Dafolo.
- Sørensen, S. P., & Petersen, M. H. (2015). *Pædagogisk ledelse er faglig ledelse*. København: Dansk psykologisk forlag.
- Sørensen, S. P., & Petersen, M. H. (2017a). *Distribueret ledelse. Samarbejde i professionelle læringsfællesskaber*. Kbh.: Dansk psykologisk forlag.
- Sørensen, S. P., & Petersen, M. H. (2017b). Hvorfor distribueret ledelse? *Væksthus for Ledelse*, 17. marts. Retrieved from <https://www.lederweb.dk/artikler/hvorfor-distribueret-ledelse/>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221–258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Uljens, M., & Ylimaki, R. M. (2018). *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik Non-affirmative Theory of Education* (Educationa; M. Uljens & R. M. Ylimaki, eds.). <https://doi.org/10.1007/978-3-319-58650-2>
- Undervisningsministeriet. (2017). *Evaluering af forsøgs-og udviklingsprogram for pædagogisk ledelse*. Undervisningsministeriet.
- UVM. (2015). *Ledelse af den nye folkeskole. Syv ledelsesfelter til skoleledelser og forvaltninger*. UVM.
- Voxted, S. (2016). *Faglig ledelse i offentlige organisationer*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Wacherhausen, S. (1997). *Polanyi's begreb om tavs viden - en kritisk skitse*. Institut for filosofi, Aarhus Universitet, skriftserie - Blå serie.

DEN PÆDAGOGISKE LEDELSES ROLLE er en grundpille i skoleudvikling. Ledelsens pædagogiske rolle er kommet på dagsordenen både ministerielt, forskningsmæssigt og ikke kun i grundskolen men også ude på ungdomsuddannelsesinstitutionerne. I den seneste gymnasiereform (2016) er det et krav, at skoleledelsen kommer tættere på skolens kerneopgave: Undervisningen.

Formålet med FPL-projektet er at styrke den faglige pædagogiske ledelse ved at udvikle et feedbackkoncept til videreudvikling af de kendte MUS-og GRUS-samtaler. FPL-projektets feedbackkoncept er baseret på data om lærernes undervisningspraksis. Projektet er udformet som et aktionspræget projekt, og det er tilrettelagt på en sådan måde, at der sker den bedst mulige forankring på de deltagende skoler.

Gymnasiereformen fra 2016 skaber behov for et øget fokus på udviklingen af den pædagogiske praksis på landets gymnasier. Projektet Faglig Pædagogisk Ledelse (FPL-projektet) er et led i understøttelsen af den lokale indsats på skolerne, så reformens mål kan indfries. Projektet er igangsat af STUK, BUVM og udføres af CUDiM, Aarhus Universitet. Projektet blev igangsat i august 2018 og er afsluttet på skolerne ved udgangen af 2018. FPL-projektet er endeligt afsluttet med afrapportering ved udgangen af oktober 2019.

DENNE BOG BESTÅR AF TO DELE:

DEL 1:

Indledende beskrivelse af konceptet i FPL-projektet med rammer for MUS og GRUS, designet som en systematisk didaktisk dialog om undervisningen.

DEL 2:

10 kapitler skrevet af ledere, som har deltaget i FPL-projektet, hvori de beskriver deres erfaringer med brugen af en særlig systematisk didaktisk dialog udviklet som en udvidet del af MUS-og GRUS-samtalerne på skolerne.

FØLGENDE SKOLER HAR DELTAGET I PROJEKTET:

Brønderslev Gymnasium, Erhvervsskolerne Aars, Falkonergården, Gymnasium og HF, Hasseris Gymnasium, Langkaer Gymnasium, Oure Kostgymnasium, Ringkøbing Gymnasium, Risskov Gymnasium, Roskilde Handelsskole, Sankt Annæ Gymnasium, TECHCOLLEGE Aalborg, Tørring Gymnasium, VUC Djursland, VUC og HF Nordjylland, Ørestad Gymnasium.

